



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS - GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO E DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

CLEONE APARECIDA GARCIA

ATAQUES DE VIOLÊNCIA EXTREMA ÀS ESCOLAS NO BRASIL:
MAPEAMENTO,
FATORES ASSOCIADOS E CAMINHOS DE PREVENÇÃO E ENFRENTAMENTO

CAMPINAS – SP

2024

CLEONE APARECIDA GARCIA

**ATAQUES DE VIOLÊNCIA EXTREMA ÀS ESCOLAS NO BRASIL:
MAPEAMENTO,
FATORES ASSOCIADOS E CAMINHOS DE PREVENÇÃO E ENFRENTAMENTO**

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas como parte dos requisitos exigidos para a obtenção do título de Mestra na Área de Educação — área de concentração Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Telma Pileggi Vinha

Este trabalho corresponde à versão final da dissertação defendida pela aluna Cleone Aparecida Garcia e orientada pela Profa. Dra. Telma Pileggi Vinha

CAMPINAS – SP

2024

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)
Biblioteca da Faculdade de Educação
Rosemary Passos - CRB 8/5751

G165a Garcia, Cleone Aparecida, 1962-
Ataques de violência extrema às escolas no Brasil : mapeamento, fatores associados e caminhos de prevenção e enfrentamento / Cleone Aparecida Garcia. – Campinas, SP : [s.n.], 2024.

Orientador: Telma Pileggi Vinha.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Faculdade de Educação.

1. Violência escolar. 2. Violência extrema. 3. Ataques a escolas. 4. Massacres. I. Vinha, Telma Pileggi, 1968-. II. Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Faculdade de Educação. III. Título.

Informações Complementares

Título em outro idioma: Extreme violence attacks on schools in Brazil : mapping, associated factors, and paths for prevention and response

Palavras-chave em inglês:

School violence

Extreme violence

Attacks on schools

Massacres

Área de concentração: Psicologia e Educação

Titulação: Mestra em Educação

Banca examinadora:

Telma Pileggi Vinha [Orientador]

Luciene Regina Paulino Tognetta

Flávia Maria de Campos Vivaldi

Victor Henrique Grampa

Susana Soares Branco Durão

Data de defesa: 29-08-2024

Programa de Pós-Graduação: Educação

Identificação e informações acadêmicas do(a) aluno(a)

- ORCID do autor: <https://orcid.org/0009-0006-8670-5176>

- Currículo Lattes do autor: <http://lattes.cnpq.br/3621423265952279>

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS - GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO E DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO

**ATAQUES DE VIOLÊNCIA EXTREMA ÀS ESCOLAS NO BRASIL:
MAPEAMENTO,
FATORES ASSOCIADOS E CAMINHOS DE PREVENÇÃO E ENFRENTAMENTO**

CLEONE APARECIDA GARCIA

COMISSÃO JULGADORA:

Profa. Dra. Telma Pileggi Vinha
Profa. Dra. Luciene Regina Paulino Tognetta
Profa. Dra. Flávia Maria de Campos Vivaldi
Prof. Dr. Victor Henrique Grampa
Profa. Dra. Susana Soares Branco Durão

A Ata da Defesa com as respectivas assinaturas dos membros encontra-se no SIGA/Sistema de Fluxo de Dissertação/Tese e na Secretaria do Programa da Unidade.

Eu só peço a Deus

Que a dor não me seja indiferente

Que a morte não me encontre um dia

Solitário sem ter feito o que eu queria (...)

(Solo le pido a Dios – León Giecco, 1978)

AGRADECIMENTOS

Quero começar expressando que este trabalho só foi possível graças às pessoas incríveis que estão ao meu redor, que acreditam em mim até mais do que eu mesma.

Meu agradecimento muito especial a Vagner, meu amado, amigo, apoio e força. À Natália e Enrique, filhos do amor; à Aline e Amanda, filhas-enteadas que habitam meu coração; à Simone, Maria Clara, Wilson e Mena, minha família ampliada; e às amigas que não me deixaram desanimar e me mantiveram acolhida e aquecida: Juliana, Elvira, Flávia, Simone, Danila e Beatriz.

Agradeço também às mestras que, com tanto carinho, fizeram parte da minha caminhada: Ana Aragão e Luciene Tognetta.

Um reconhecimento especial à Telma Vinha, que foi fundamental para meu desenvolvimento, por meio de uma orientação amorosa, firme e clara, além de dar visibilidade a este tema em nível nacional. São inúmeros os adjetivos que poderiam descrever o trabalho de orientação de Telma, mas nenhum seria capaz de capturar a profundidade da experiência que tive ao seu lado.

Aos colegas que compartilham o estudo sobre violência extrema nas escolas e com os quais aprendo tanto: Talita, Sandy, Vitória, Warley e Raul. E por fim, agradeço também às pessoas que me disseram “não” durante minha vida e me fecharam portas. Como dizia Frida Khalo: “onde não puderes amar, não te demores”. Isso me direcionou a um caminho que me trouxe aprendizado, acolhimento, amizades preciosas, experiências inesquecíveis e superação. Sinto que, de alguma forma, tornei-me uma pessoa infinitamente melhor.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

RESUMO

Episódios de manifestações extremamente violentas direcionadas a instituições de ensino, os quais denominaremos no presente estudo de “Ataques de Violência Extrema Às Escolas”, resultando em fatalidades e lesões, têm sido registrados com maior frequência no cenário brasileiro, especialmente a partir de 2022. Esse tipo de ocorrência, embora atípico para o país, é há muito reconhecido em âmbito global, tendo sido historicamente associado, em grande parte, aos Estados Unidos. Tais incidentes têm instigado um clima de apreensão, comoção e debates intensos em diversos setores da sociedade, que buscam compreender de forma abrangente a natureza desse fenômeno, suas dinâmicas subjacentes, origens e desdobramentos. Trata-se de um fenômeno com características próprias, diferenciado de outras formas de violência, principalmente por ocorrer em um local considerado seguro e perpetrado por um membro da comunidade escolar, o que potencializa seus impactos negativos. O presente estudo tem como objetivos: 1) realizar um mapeamento dos ataques de violência extrema ocorridos no Brasil e suas características; 2) analisar fatores associados à ocorrência desses ataques no país; 3) descrever ações que têm sido desenvolvidas visando à prevenção e mitigação da ocorrência de novos ataques, além de apresentar propostas que contribuam com o alcance desse fim. Para isso, utilizamos como método a pesquisa documental, com análise quantitativa e qualitativa, concentrando-se nos incidentes em que os perpetradores são identificados como estudantes ou ex-estudantes das instituições-alvo, que planejaram e executaram tais atos com a intenção deliberada de causar mortes em escolas brasileiras. Foram identificados 40 episódios até julho de 2024, sendo o primeiro registro no país em agosto de 2001. Do total, 25 casos ocorreram entre março de 2022 e julho de 2024, resultando em 111 feridos e 35 vítimas fatais. Além do mapeamento dos ataques ocorridos, apresentamos a tipologia das instituições afetadas, traçamos características predominantes dos agressores e exploramos possíveis causas subjacentes ao aumento dessa forma de violência. Delineamos ainda ações que têm sido desenvolvidas visando à prevenção e mitigação na ocorrência de novos ataques e apresentamos propostas que contribuam para o alcance desse fim.

Palavras-chave: violência escolar, violência extrema, ataques a escolas, massacre.

ABSTRACT

Episodes of extremely violent manifestations targeting educational institutions, which we will refer to in this study as "Extreme Violence Attacks on Schools," resulting in fatalities and injuries, have been increasingly recorded in the Brazilian context, especially since 2022. Although such occurrences are atypical for the country, they have long been recognized globally, having historically been associated primarily with the United States. These incidents have instigated a climate of apprehension, distress, and intense debates across various sectors of society, which seek to comprehensively understand the nature of this phenomenon, its underlying dynamics, origins, and ramifications. This phenomenon is characterized by distinct features, differentiating it from other forms of violence, primarily because it occurs in a place considered safe and is perpetrated by a member of the school community, which amplifies its negative impacts. The present study aims to: 1) map the extreme violence attacks that have occurred in Brazil and their characteristics; 2) analyze factors associated with the occurrence of these attacks in the country; 3) describe actions that have been developed to prevent and mitigate the occurrence of new attacks, and present proposals that contribute to achieving this goal. To this end, we employ a documentary research method, incorporating both quantitative and qualitative analysis, focusing on incidents in which the perpetrators are identified as students or former students of the targeted institutions, who planned and executed these acts with the deliberate intention of causing deaths in Brazilian schools. A total of forty episodes were identified up to July 2024, with the first recorded incident in the country occurring in August 2001. Of these, 25 cases occurred between March 2022 and July 2024, resulting in 111 injured and 35 fatalities. In addition to mapping the attacks, we present a typology of the affected institutions, outline the predominant characteristics of the perpetrators, and explore potential underlying causes for the increase in this form of violence. We also delineate actions that have been developed to prevent and mitigate new attacks and present proposals to contribute to achieving this goal.

Keywords: school violence, extreme violence, attacks, massacre.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 — Ataques ocorridos ao redor do mundo até 2018	35
Figura 2 — Número de ataques por ano	124
Figura 3 — Linha do Tempo 2001 a 2024.....	126
Figura 4 — Linha do Tempo 2022 a 2024.....	127
Figura 5 — Publicação de um dos autores em rede social.....	137
Figura 6 — Conversas no aplicativo Discord	137
Figura 7 — Conversa no aplicativo Whatsapp	138
Figura 8 — Postagem em rede social.....	138
Figura 9 — Postagem em rede social.....	138
Figura 10 — Publicação em rede social denota sofrimento e ausência de sentido de vida .	139
Figura 11 — Publicação em rede social.....	139
Figura 12 — Autores de ataques no Brasil	140
Figura 13 — Foto de um autor de ataque no Brasil	141
Figura 14 — Postagem em rede social.....	141
Figura 15 — Postagem em rede social.....	142
Figura 16 — Publicação em rede social.....	143
Figura 17 — Publicação em rede social.....	144
Figura 18 — Publicação em rede social.....	145
Figura 19 — Publicação em rede social.....	145
Figura 20 — Publicação em rede social.....	146
Figura 21 — Postagem em rede social.....	146
Figura 22 — Publicação em rede social.....	148
Figura 23 — Publicação em rede social.....	148
Figura 24 — Publicação em rede social.....	148
Figura 25 — Publicação em rede social exaltando Columbine	149
Figura 26 – Publicação de integrante de subcomunidades mórbidas.....	150
Figura 27 — Diálogo de autor do ataque, no Discord	151
Figura 28 — Diálogo do autor do ataque no Discord	152
Figura 29 — Publicação em rede social.....	153
Figura 30 — Publicação em redes sociais.....	154
Figura 31 — Excerto de manifesto de um dos autores de ataque no Brasil.....	155
Figura 32 — Publicação em rede social.....	155

Figura 33 — Manifesto de um dos autores de ataque no Brasil	157
Figura 34 — Publicação no Dogolachan	158
Figura 35 — Publicação no Dogolachan	159
Figura 36 — Diálogo no fórum do Dogolachan	159
Figura 37 — Número de armas de fogo e munições em 2022 no Brasil	164
Figura 38 — As vítimas fatais	165
Figura 39 — Vítimas por tipo de armas utilizadas nos ataques no Brasil	166
Figura 40 — Diálogo em rede social	187
Gráfico 1 — Autores de ataques em escolas nos EUA por idade (2000 a 2024).....	56
Gráfico 2 — Quantidade de ataques ativos e direcionados.....	125
Gráfico 3 — Número de ataques por unidade da Federação	128
Gráfico 4 — Número de ataques por dia da semana.....	129
Gráfico 5 — Número de ataques por meses do ano, de 2001 a julho de 2024	130
Gráfico 6 — Tipos de escolas atacadas – dependência administrativa.....	131
Gráfico 7 — Porte das escolas atacadas.....	132
Gráfico 8 — Nível socioeconômico em que as escolas atacadas estão inseridas	133
Gráfico 9 — Etapas de ensino oferecidas pelas escolas atingidas	134
Gráfico 10 — Situação escolar dos autores dos ataques.....	135
Gráfico 11 — Faixa etária dos autores.....	136
Gráfico 12 — Indícios de interações <i>on-line</i> e/ou radicalização	157
Gráfico 13 — Tipos de armas utilizadas nos ataques	162
Gráfico 14 — Origem das armas de fogo utilizadas nos ataques	163
Gráfico 15 — Ataques no 1º. Semestre de 2023 no Brasil	188
Gráfico 16 — Denúncias recebidas no canal Escola Segura	201
Gráfico 17 — Denúncias recebidas mensalmente (abril/2023 a junho/2024)	203
Gráfico 18 — Total de denúncias 2023 e 2024.....	203
Gráfico 19 — Investigações derivadas das denúncias 2023/2024.....	204
Gráfico 20 — Número de apreensões/internações/ prisões – derivadas das investigações..	205
Quadro 1 — Critérios de inclusão.....	118
Quadro 2 — Critérios de exclusão	119
Quadro 3 — Categorização dos dados coletados	120

Quadro 4 — Resultados Escola Segura 2023 (9.771 denúncias).....	202
Quadro 5 — Resultados Escola Segura 2024 (1.309 denúncias).....	203

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
2	ATAQUES DE VIOLÊNCIA EXTREMA ÀS ESCOLAS: REVISÃO DA LITERATURA 26
2.1	O que se considera ataques em escolas em distintos países e nesta pesquisa 27
2.2	Eventos em diversos países 32
2.2.1	Origem de ataques em escolas..... 36
2.2.2	Por que a escola? 39
2.2.3	Trata-se de eventos raros 40
2.3	Os efeitos dos ataques de violência extrema e a necessária posvenção 41
2.4	Propostas internacionais para o enfrentamento do fenômeno: considerações sobre o que tem sido feito em alguns países. 45
3	ALGUNS FATORES E TEORIAS QUE BUSCAM EXPLICAR A OCORRÊNCIA DOS ATAQUES..... 51
3.1	A disponibilidade e o fácil acesso a armas 53
3.2	Adolescência; a construção da masculinidade (frágil) e o masculinismo 55
3.2.1	Autopercepção de privação social, patriarcado brasileiro e efeito backlash 65
3.2.2	As ideologias de supremacistas brancos e neonazismo e a violência extrema..... 71
3.2.2.1	Radicalização, autorradicalização e extremismo..... 78
3.3	O contexto familiar, social e cultural em que o autor é imerso 79
3.3.1	Contexto familiar 80
3.3.2	Redes sociais e discursos de ódio 86
3.3.3	Jogos violentos <i>on-line</i> 92
3.3.4	A Cultura Gamer, as plataformas e a cooptação para o processo de Radicalização e Extremismo 95
3.4	A ocorrência de eventos impactantes na vida do autor e possíveis transtornos mentais não diagnosticados ou tratados..... 103
3.4.1	Sofrimentos na escola 103
3.5	O efeito contágio (copycat) e o processo de imitação 107
3.6	Fatores psicossociais 110
4	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS 113
4.1	Objetivos..... 113
4.2	Abordagem e tipo de pesquisa..... 113

4.2.1	Seleção das fontes e definição dos documentos	114
4.2.1.1	Fontes primárias e secundárias	115
4.2.1.2	Fontes complementares	117
4.2.3	Critérios de inclusão e exclusão	118
4.2.4	Organização dos dados	119
4.2.5	Análise dos dados	120
5	MAPEAMENTO DOS ATAQUES DE VIOLÊNCIA EXTREMA ÀS ESCOLAS NO BRASIL	122
5.1	Distribuição cronológica e locais em que ocorreram os ataques no Brasil	126
5.2	Características das escolas alvos	130
5.3	Os autores dos ataques no Brasil	134
5.3.1	Pontos e características em comum	136
5.3.1.1	Esses jovens manifestaram uma necessidade de reconhecimento e notoriedade.	136
5.3.1.2	Demonstravam uma falta de sentido na vida e ausência de perspectiva de futuro.	138
5.3.1.3	Apresentaram concepções e valores opressores, como o racismo, a misoginia e simpatia com ideais nazistas, desumanizando outros grupos.	140
5.3.1.4	Demonstram indícios de transtornos mentais variados, nem sempre diagnosticados ou tratados.....	142
5.3.1.5	Geralmente comunicam a alguém a intenção de cometer o ataque.....	144
5.3.1.6	Possuíam relações interpessoais restritas.	147
5.3.1.7	Evidenciavam uma predileção pela violência e uma afinidade pelo culto às armas de fogo.	147
5.3.1.8	Interações com conteúdo violento e comunidades mórbidas.	149
5.3.1.9	Vivências de situações traumáticas e/ou experiências opressoras na escola.....	154
5.3.1.10	Planejamento	156
5.5	As vítimas, os impactos da violência e a necessária posvenção.....	164
6	FATORES ASSOCIADOS A OCORRÊNCIA DE VIOLÊNCIA EXTREMA NO BRASIL	171
6.1	Pandemia Covid-19 e vulnerabilidade social	172
6.2	Adolescências e juventudes: autoestima, pertencimento, reconhecimento e notoriedade.....	173
6.3	Contexto Social, Político e Terrorismo estocástico.....	176

6.4	Contexto social e familiar.....	181
6.5	Interações <i>on-line</i> com Jogos violentos e comunidades mórbidas.....	184
6.6	Efeito contágio ou imitação?	186
6.7	Cerceamento de uma educação democrática e à formação de seres politizados	189
6.8	Clima e convivência escolar apenas como meio de melhoria do desempenho escolar	193
6.9	Ausência de uma Rede de Proteção com ações integradas e eficazes.....	195
7	AÇÕES QUE TÊM SIDO DESENVOLVIDAS VISANDO A PREVENÇÃO E MITIGAÇÃO NA OCORRÊNCIA DE NOVOS ATAQUES.....	198
7.1	Ações do Ministério da Justiça e Segurança Pública	199
7.1.1	Operação Escola Segura	199
7.1.2	Laboratório de Operações Cibernéticas do Ministério da Justiça	205
7.1.3	Programa De Boa Na Rede.....	206
7.1.4	Guia para Prevenção de Ataques Extremistas a Escolas	206
7.1.5	Relatório do Grupo de Trabalho de debates de medidas de promoção de segurança em instituições de ensino no Brasil	207
7.2	Normas Legais.....	207
7.2.1	Lei 14.643/23 e Decreto 12.006/2024 - SNAVE.....	207
7.2.2	Lei 14.811/2024 que criminaliza o <i>bullying</i>	208
7.2.3	Lei 14.826/2024 que institui a parentalidade positiva.....	210
7.3	Ações do Ministério da Educação (MEC).....	211
7.3.1	Relatório do Grupo de Trabalho Interministerial	211
7.3.2	Cartilha e Curso Formativo “Recomendações para Proteção e Segurança no Ambiente Escolar “.....	212
7.3.3	Acordo de cooperação do MEC com o CNJ	213
7.4	Ações e medidas anunciadas pelas unidades federativas	214
7.5	Considerações sobre ações na área de Segurança Escolar	224
7.5.1	Policiamento dentro e fora da unidade escolar	226
7.5.2	Instalação de catracas e detectores de metal.....	228
7.5.3	Monitoramento por câmeras	228
7.5.4	Botão do pânico	229
7.6	Mudanças na veiculação de publicações	230

8	PROPOSTAS DE ENFRENTAMENTO E PREVENÇÃO NA OCORRÊNCIA DE NOVOS ATAQUES	232
8.1	Controle rigoroso de armas de fogo e munições	234
8.2	Regulação das plataformas digitais - redes sociais.....	235
8.3	Legislação e Responsabilização para quem divulga pela primeira vez vídeos dos ataques e de depoimentos/manifestos produzidos pelos autores.....	237
8.4	Sistema de registros	238
8.5	Trabalho de inteligência	238
8.6	Recursos Necessários e Legislação	239
8.7	Orientações/ protocolos/ guias sobre posseção	240
8.8	Programas de desmobilização / desradicalização	241
8.10	Espaços de socialização e lazer	241
8.11	Rede de atendimento psicossocial e Rede de Proteção	243
8.12	Convivência Democrática.....	243
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	247
	REFERÊNCIAS	252
	APÊNDICE A – Dados gerais dos ataques às escolas no Brasil Parte 1.....	288
	APÊNDICE B – Informações e dados sobre as escolas atacadas.....	294
	APÊNDICE C – Número de eventos e meses do ano	296

INTRODUÇÃO

É incontestável que a educação e a escola desempenham papéis fundamentais em diversas dimensões da vida do indivíduo, desenvolvendo habilidades acadêmicas, técnicas e sociais, necessárias para a vivência em uma sociedade democrática, complexa e plural. É também no âmbito escolar, que se formam amizades cujos laços podem desempenhar um papel importante no apoio emocional e social ao longo da vida. Ademais, a escola possui a capacidade de impactar profundamente, principalmente na construção de valores morais, ética e cidadania, elementos cruciais para a formação de cidadãos conscientes da diversidade existente e das necessidades de inclusão e respeito. Por conseguinte, tais interações e transformações decorrentes da formação e vivência escolar são essenciais na criação de uma sociedade esclarecida e com acesso à informação; inclusiva e integrada, baseada em uma ampla compreensão da importância da multi e interculturalidade.

Saviani (1999) enfatiza que o sentido da escola vai além da simples transmissão de conhecimento e que a escola deve ter um propósito mais amplo, incluindo a formação de cidadãos conscientes e críticos, capazes de participar ativamente na sociedade e contribuir para a transformação social. Trata-se, além de tudo, de um espaço de socialização, onde alunos podem aprender a conviver com a diversidade e a respeitar as diferenças, afirmando que a educação na escola é uma prática social, compondo uma identidade coletiva através da aprendizagem da convivência, construída a partir de cada pessoa que integra aquele espaço.

A instituição educacional é um ambiente que se diferencia por sua singularidade, um contexto em que indivíduos compartilham suas rotinas diariamente, interagindo ao longo de extensas horas. Essa configuração social abrange uma diversidade de grupos interligados e complementares, incluindo professores, administradores, pessoal de apoio, estudantes, comunidade do entorno e famílias, todos contribuindo para a construção do cenário educacional. A escola se configura, portanto, como um território no qual seus membros cultivam um senso de identidade e pertencimento comunitário.

Nessa conjuntura, constata-se a importância da escola na comunidade em geral, atuando como um ponto de convergência para múltiplos públicos, conectando diversos segmentos da sociedade. É fato que a escola é um local promotor de extensos laços de convívio, trocas e afetos, mas é inegável que é também fonte de eventos conflituosos e violências diversas, vivenciados por todos os integrantes, em maior ou menor grau, e que muitas vezes causam sofrimentos.

Compreende-se violência escolar como aquela dirigida diretamente à instituição ou às pessoas e coisas que fazem parte dela. Ao discutir sobre esse tema, Charlot (2002) reforça que a violência na escola não deve ser vista isoladamente, mas como parte de um sistema mais amplo de desigualdades e injustiças. Aponta que a presença de violência nas instituições escolares não é um fenômeno recente, tendo sido documentada desde o final do século XIX, e discute que, ao longo do tempo, a manifestação da violência não aumentou, mas assumiu diferentes configurações, destacando a necessidade de distinguir entre três tipos principais:

- **a violência na escola:** para Charlot (2002, p. 435) "é aquela que se produz dentro do espaço escolar, sem estar ligada à natureza e às atividades da instituição escolar", como por exemplo quando uma ação policial no bairro invade a escola ou faz com que as aulas sejam suspensas. Em uma interpretação mais ampliada, Vinha e colaboradores (2023) incluem nesse conceito as situações de violências produzidas na instituição, que, apesar de ocorrerem dentro do espaço escolar, não são dirigidas especificamente contra a instituição como um todo. Nesse sentido, podemos considerar como violência na escola também algumas situações que ocorrem a partir das relações estabelecidas nesse espaço, tais como *bullying*, assédio, discriminações (racismo, homofobia, misoginia, capacitismo etc.), vandalismo e agressões físicas, verbais e psicológicas.

- **a violência da escola,** é caracterizada por elementos institucionais, sistemas de políticas e práticas adotadas, sendo, portanto, perpetrada pela própria instituição. Ela pode assumir várias formas, incluindo preconceitos, estereótipos, abuso de poder e injustiças, como por exemplo, na precariedade dos espaços físicos, na organização classificatória das classes, nas hierarquias e na relação com o poder, nas regras abusivas, humilhações e punições expiatórias que afetam os alunos de maneiras distintas. Além disso, a "violência da escola" também abarca práticas discriminatórias e situações vexatórias que prejudicam o ambiente de aprendizado e a experiência dos estudantes. Essas violências também podem ser encontradas em situações invisibilizadas, as quais nem sempre são notadas e envolvem os profissionais da instituição e até mesmo os familiares. Pode decorrer por exemplo, de sobrecarga de trabalho dos docentes, assédios e imposições inadequadas (pressões injustas ou responsabilidades indevidas)¹, atendimentos desumanizados e excludentes aos familiares (sem acolhimento ou conforto, muitas vezes "protegidos" por grades ou até mesmo do lado externo da escola), assim como edificações gradeadas, impedindo o acesso da comunidade.

¹ Violências na escola têm relação com as violências do sistema, como as cobranças, condições precárias e avaliações centradas apenas em resultados. (Piolli *et al.*, 2015)

- e a **violência à escola**, que tem como alvo a própria instituição educacional (e o seu significado) bem como seus representantes, incluindo estudantes, professores, funcionários administrativos e gestores, podendo incluir ataques físicos diretos contra membros da equipe da escola, ameaças, intimidação ou qualquer outra forma de agressão que atinja a comunidade escolar como um todo.

Discutir esse conceito de forma mais ampla nos ajuda a compreender que o problema da violência envolvendo a escola não é algo simples ou que poderá ser resolvido exclusivamente pela instituição e seus atores de maneira isolada. Perceber que há violência da/na/à escola, nos ajuda a enxergar esse fenômeno como complexo e multifatorial, e, diante disso, entender que são necessárias políticas amplas e atuações coletivas para enfrentá-lo. Isso não implica em isentar a escola totalmente desse processo. O espaço de ação das escolas existe, é potente e precisa ocorrer concomitante a outras ações em nível macro, de sociedade.

O desafio relativo às violências no âmbito escolar ainda segundo Charlot (2002), inclui a habilidade da instituição e seus representantes em lidar com as situações de conflitos, sem submeter os estudantes à opressão decorrente da violência institucional e simbólica.

A esse respeito, é válido ainda o cuidado em reconhecer que nem todos os problemas que envolvem as relações na escola são violências. Segundo Vinha e colaboradores (2017) é importante que se separem as manifestações perturbadoras das violentas, quando se fala nos problemas de convivência que ocorrem nas instituições educativas, sob o risco de uma percepção equivocada da realidade, se chamamos tudo que lá acontece de “violência”. Para os autores, situações que envolvem agressões verbais, físicas, psicológicas, *bullying* e deprecação do patrimônio, são classificadas como manifestações violentas/agressivas, que preocupam pela gravidade e por serem atos que ferem a dignidade das pessoas. Além delas há um segundo conjunto que são as manifestações perturbadoras, que preocupam mais pela intensidade do que pela gravidade, e referem-se a situações como “confrontos, violação às normas justas e necessárias, desrespeito às regras elaboradas coletivamente, desordem, distorções, comportamentos irritantes, enfrentamento, desinteresse, desmotivação, apatia” (Vinha *et al.*, 2017, p.96); são situações popularmente conhecidas como indisciplina.

Essas definições sobre os tipos de violência, bem como o cuidado em não generalizar tudo como violência, trazem um alerta para que sejam observadas as especificidades de um fenômeno que cresceu no Brasil, principalmente nos últimos anos e chamou a atenção da mídia, de governantes e de toda a população: os ataques de extrema violência às escolas.

Ao olharmos para esse fenômeno, é necessário levar em conta que mesmo que os autores sejam estudantes ou ex-estudantes e, portanto, integrantes da comunidade escolar, tais

eventos não podem ser considerados apenas como mais uma forma genérica de violência escolar ou vistos de maneira isolada, configurando-se como um fenômeno com características próprias e complexas. Observando os fatores envolvidos que culminam nessa manifestação violenta específica e que estão associados às experiências acumuladas do autor do ataque, em seu contexto social, familiar, cultural e escolar, podemos dizer que também é uma forma de violência exógena, permeando, interferindo e alterando a dinâmica interna do espaço escolar, como ressalta Charlot (2002). No entanto, mais que isso, é considerada uma violência extrema, por envolver níveis significativos de crueldade, intensidade e motivações, mas, principalmente, pelo impacto significativo à segurança e estabilidade da sociedade, exigindo agilidade e alta prioridade na condução das ações necessárias ao seu enfrentamento (Vinha *et al.*, 2023).

No Brasil, esses episódios de manifestações extremamente violentas dirigidas a estabelecimentos escolares, resultando em fatalidades e lesões, foram registrados com maior frequência ao longo do período de 2022/2024. Este tipo de ocorrência, embora atípico para o país, há muito é reconhecido em âmbito global, tendo sido historicamente associado, em grande parte, aos Estados Unidos, país que lidera o número de eventos dessa natureza com cerca de 413 episódios desde Columbine em 1999, atualizados até maio de 2024 (Cox, 2024).

Tais incidentes têm instigado um clima de apreensão, comoção e debates de alta intensidade em diversos setores da sociedade, os quais têm buscado compreender, de maneira abrangente, a natureza desse fenômeno, suas dinâmicas subjacentes, suas origens e seus desdobramentos.

Nossa aproximação com esse tema se deu em meados de dezembro de 2022, ao compormos uma equipe do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral (GEPÉM)², que foi convidada a trabalhar na intervenção após o trágico evento que vitimou quatro professoras e uma estudante, ocorrido na Escola Estadual Primo Bitti e no Centro Educacional de Coqueiral, ambas em Aracruz, Espírito Santo. Ao atuarmos após uma situação de violência extrema, pudemos obter uma ideia ainda mais robusta da dimensão desse fenômeno e de suas consequências na vida das pessoas que o vivenciam de perto ou de longe. É fato que tragédias causadas por fenômenos da natureza são difíceis de serem enfrentadas e causam muitos danos, muitos deles irreparáveis; no entanto, há uma certa crença de que são inevitáveis. Por outro lado, tragédias como o ataque às escolas em Aracruz, são muito mais difíceis de serem aceitas, pois revendo-as, há uma sensação de que poderiam ter sido evitadas ou minimizadas com ações apropriadas. Enquanto os desastres naturais nos trazem uma sensação de impotência por

² <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/7786>

compreendermos que na maioria das vezes não podemos controlar a natureza, ainda que saibamos que alguns poderiam ser evitados por um cuidado preventivo com o meio ambiente, eventos como os ataques envolvendo a ação de pessoas (fato agravado ainda mais por se tratar de adolescentes e integrantes da escola), são vistos como resultados de escolhas e comportamentos, que poderiam ter sido evitados. Além da sensação de impotência, traz o sentimento de indignação, revolta, dores e incompreensão. É algo muito além do que podemos aceitar ou compreender.

Por ocasião de nossa atuação em Aracruz, fizemos um levantamento de casos semelhantes já ocorridos e, por meio dos dados coletados, pudemos perceber que havia uma “tendência” de que eventos semelhantes pudessem voltar a acontecer. Essa breve análise despertou em nós a consciência de que seria necessário nos aprofundarmos em vários pontos para compreendermos o que estava ocorrendo, afinal, esse caso específico já era o oitavo no ano de 2022. O que havia em comum por trás desse ato de extrema violência, infinitamente danoso para toda uma comunidade? Por que a escola estava no centro desse desastre? Vimos que seria vital entendermos o significado de escola para esses indivíduos; como eram suas interações, quais as evidências (se é que existiam) de que isso poderia estar sendo planejado; as motivações; e nos perguntamos: quais os “sinais” que não tinham sido vistos ou não reconhecidos como relevantes? E, principalmente, se e como isso poderia ser prevenido ou modificado?

Não havia respostas simples ou fáceis, muito menos rápidas. Partindo dessas questões, nosso objetivo nesta dissertação é 1) realizar um mapeamento dos ataques de violência extrema ocorridos no Brasil e suas características; 2) analisar fatores associados à ocorrência desses ataques no país; 3) descrever ações que têm sido desenvolvidas visando à prevenção e mitigação na ocorrência de novos ataques e apresentar propostas que contribuam com o alcance desse fim.

Vale ressaltar que o presente estudo se concentra nos ataques às escolas de educação básica, no período de 2001 a 2024, nos quais os perpetradores são identificados como alunos ou ex-alunos das instituições-alvo, com planejamento e execução dos atos com a intenção deliberada de causar mortes. Portanto, não foram incluídos eventos em que os autores eram pessoas externas, sem ligação com a instituição atingida.

Para alcançarmos os objetivos propostos, optamos pela pesquisa documental, com análise quantitativa e qualitativa, fundamentada na revisão de literatura nacional e internacional, buscando mapear os ataques em território nacional, identificando-os e analisando-os individualmente e coletivamente; identificar fatores que contribuem para esse

fenômeno; analisar os resultados a partir da literatura na área e o que tem sido feito; além de propostas para prevenção e enfrentamento.

A complexidade inerente a esses eventos se deve à interação de múltiplos fatores interligados, que tornam difícil sua identificação e análise separadas. Essa complexidade impede a formulação de teorias ou modelos precisos para compreender esses acontecimentos. Além disso, a disponibilidade limitada de dados e estudos sobre esse tema no Brasil, torna ainda mais desafiadora a condução de análises aprofundadas, dada a raridade dos eventos (mesmo com o aumento de casos, ainda são considerados raros em proporção ao número de escolas existentes no país) e a dificuldade de acesso à informações detalhadas, porém sigilosas.

Infelizmente, após o evento de Aracruz, e durante o aprofundamento dos estudos e coletas de dados, novos ataques semelhantes ocorreram a partir de março de 2023, como prevíamos.

A partir daí, foram muitas as demandas urgentes que se estenderam por todo o ano. A busca por respostas por parte da comunidade escolar (em suas diversas instâncias), promoveu uma intensa participação nossa em palestras, em variadas instituições e entrevistas a inúmeros canais de comunicação. Ocorreram debates envolvendo a participação da imprensa na forma de divulgação desse tipo evento (que poderia gerar o efeito contágio³ que detalhamos em tópico específico), bem como a questão da segurança, traduzida em medidas reducionistas e pouco educacionais, como a ampliação das estruturas muradas das edificações, a presença de pessoal de segurança armado, a implementação de sistemas de vigilância interna e externa, assim como dispositivos de detecção de metais e tecnologias de identificação biométrica, além de procedimentos de revista pessoal, entre outros.

Foi necessário o envolvimento de muitos integrantes da equipe do GPEM, que estiveram à frente das ações de Aracruz, para dar conta de atender, ainda que em parte, tantas solicitações dos meios de comunicação, das instituições educacionais, da rede de proteção e da sociedade como um todo. Tais ações visaram esclarecer, refletir e conversar com outros setores sobre a ineficácia de medidas pontuais e imediatas contra esse tipo de violência, majoritariamente na área de segurança, como as propostas. Existem inúmeros estudos e dados levantados sobre essas medidas, ao redor do mundo, os quais serão considerados neste trabalho.

³ “O efeito contágio ocorre quando as informações divulgadas numa notícia sobre um ataque a uma instituição de ensino - por exemplo, arma e estratégia utilizadas pelo agressor - acabam sendo utilizadas como modelo e estímulo para outros episódios semelhantes num espaço relativamente curto de tempo.” <https://jeduca.org.br/noticia/para-pesquisadoras-autorregulacao-da-imprensa-pode-evitar-novos-ataques-as-escolas>.

Com essa intensa movimentação durante todo o ano de 2023, muitos dados coletados e analisados destinados à esta dissertação, tiveram que ser utilizados, divulgados e publicados com urgência, considerando a gravidade da questão e os imensos desafios enfrentados pelo país no que se referia à necessidade de subsídios para compreender e atuar na mitigação dessas violências, mas principalmente, na prevenção de novos eventos.

É imprescindível ressaltar que, apesar de atuarmos incansavelmente na coleta de dados, revisão de literaturas nacionais e internacionais sobre o tema e em suas análises, muitas vezes os trabalhos foram realizados com a colaboração fundamental de muitas mãos, em diferentes frentes, como por exemplo:

- 1) no compartilhamento de informações por meio de palestras e entrevistas realizadas por muitos pesquisadores do GEPEN, quando ocorriam novos casos, como explicitado anteriormente;
- 2) na elaboração do Relatório de Política Educacional produzido pela Associação Civil sem fins lucrativos Debate Democrático pela Educação - D3e, com o objetivo de contribuir para a compreensão do fenômeno e apontar possíveis vias de prevenção de novos ataques, intitulado “Ataques de Violência Extrema a escolas no Brasil: causas e caminhos”;
- 3) no protocolo de posvenção⁴ desenvolvido junto ao Fundo Nacional das Nações Unidas para a Infância - UNICEF, com o objetivo de orientar as ações de diferentes áreas e indivíduos, em suas atuações, seja na esfera governamental, comunitária ou escolar (em fase de pré-publicação). O propósito deste protocolo é auxiliar instituições a enfrentar situações de emergência de maneira mais eficaz, com intuito de reduzir os impactos e consequências trágicas desses eventos junto às comunidades e às escolas.;
- 4) em ações práticas, como por exemplo, quando participamos nas ações de posvenção de outro evento, ocorrido em Poços de Caldas, MG (em 10/10/2023);
- 5) por meio de debates de casos concretos de ameaças, juntamente com dirigentes escolares e rede de apoio envolvidas; na elaboração de apresentações para diversos públicos, como Assembleias Legislativas (municipais e estaduais), Secretarias de Educação (municipais e estaduais), escolas e institutos com foco na educação,

⁴Termos criado por Edwin Shneidman (1973) para referir-se a cuidados pós suicídios. No tópico 2.3 apresentamos autores que passaram a utilizar o termo para as ações em situações pós eventos violentos e trágicos.

6) além dos encontros de grupos de estudos e discussões dos dados (GEPEM/GEDDEP⁵/GECEIA⁶/NEV⁷).

É importante salientar que, ao darmos início a esta pesquisa em 2022, não havia um conceito definido sobre o fenômeno enfrentado. Inicialmente, os dados referentes a eventos semelhantes praticados no exterior traziam nomenclaturas como “tiroteios em escolas” ou “massacres em escolas”, devido ao grande número de mortes resultantes e ao uso prevalente de armas de fogo para a consumação do ato.

Massacre ou “*mass shooting*” é um termo utilizado principalmente nos Estados Unidos para definir qualquer ataque contra pessoas que tenha como resultado a morte de três ou mais, segundo critérios da Polícia Federal dos Estados Unidos (FBI - *Federal Bureau of Investigation*). No Brasil, no entanto, não havia estudos sistematizados e comparativos sobre o tema que trouxessem uma análise mais abrangente, sendo encontrados apenas estudos de casos envolvendo eventos mais conhecidos como Realengo, Suzano e Columbine. No relatório produzido pelo Grupo de Trabalho do governo de transição, por exemplo, no final de 2022, o conceito utilizado era o de “ataques de extremistas de direita a escolas” (Cara *et al.*, 2022).

Entendermos a que tipo de ataque estávamos nos referindo demandou tempo na análise de casos diversos, considerando inúmeros elementos e fatores, como a estratégia utilizada, os locais alvos, a intencionalidade, motivações e as características dos autores. Podemos dizer que o conceito foi se aprimorando, por meio das reflexões e discussões dos dados e, após sua elaboração, devido à ocorrência de novos episódios, pudemos verificar sua abrangência e pertinência.

Assim, nesta pesquisa, são considerados **ataques de violência extrema às escolas** os atos cometidos por estudantes ou ex-estudantes de forma intencional, ocorridos no espaço escolar e que se caracterizam como crimes de ódio e/ou movidos por vingança, ou atos infracionais violentos, por se tratar de autores em sua maioria adolescentes. São motivados por ressentimentos, preconceitos, discriminação, racismo, misoginia, intolerância à existência de um grupo, aversão completa a outra pessoa, sectarismo, extremismo, entre outros sentimentos, concepções e valores análogos. Caracterizam-se também pelo planejamento e o emprego de determinado(s) tipo(s) de arma(s) com a intenção de causar a morte de uma ou mais pessoas.

⁵GEDDEP – Grupo Ética, Diversidade e Democracia na escola (<https://www.idea.unicamp.br/grupos-tematicos/grupo-etica-diversidade-e-democracia-na-escola-publica/>)

⁶ GECEIA – Grupo de Estudos sobre comportamentos extremistas e infracionais em adolescentes

⁷ NEV – Núcleo de Estudos sobre a Violência (<https://nev.prp.usp.br>)

Como discutido inicialmente, tais ataques pertencem a uma categoria distinta de violência que não pode ser simplificada e equiparada a manifestações genéricas de violência escolar ou abordada de maneira isolada, posto que se constituem como um fenômeno caracterizado por traços distintivos próprios e complexos.

Esses eventos que nomeamos neste estudo como **“Ataques de Violência Extrema às Escolas”** são extremamente raros, mas suas consequências são de extrema gravidade, afetando profundamente não apenas as vítimas diretas, mas também toda a sociedade.

Lebrun (2011) mostra em seu estudo o profundo impacto que a ocorrência de tiroteios em ambiente escolar exerce sobre a sociedade, englobando a consideração do trauma emocional vivenciado pelas vítimas, suas famílias e as comunidades afetadas.

Sendo a escola o local onde pessoas se relacionam e convivem diariamente, desenvolvendo o sentido de pertencimento (Silva, 2019), os ataques de violência extrema configuram uma violência que afeta a identidade coletiva, visto tratar-se de um local onde as pessoas que o compõem — sejam estudantes, professores ou outros profissionais — voltarão a conviver diariamente com as consequências desses atos violentos e, principalmente, com o sentido de perda, ausência e violação sofridos. As características inerentes ao ambiente escolar desencadeiam, assim, uma potencialização dos impactos adversos resultantes desse tipo de violência, repercutindo não apenas sobre as vítimas (sejam elas fatalmente afetadas ou não) e suas respectivas famílias, mas também sobre todos aqueles que testemunham os eventos violentos no ambiente escolar, bem como sobre seus familiares e a comunidade circunvizinha.

O cenário ora pesquisado propicia o surgimento de traumas individuais e coletivos de maior magnitude, o agravamento de doenças, um aumento substancial na probabilidade de novos episódios de violência e uma elevação expressiva na prevalência de transtornos mentais, do consumo de substâncias psicoativas, do abandono escolar, do desligamento do mercado de trabalho e de separações conjugais, dentre outros desdobramentos (Cox, 2024; Rossin-Slater *et al.*, 2020).

A partir da análise desse fenômeno no contexto brasileiro, mapeamos os ataques ocorridos, identificamos uma tipologia das instituições afetadas e suas características distintivas, as características em comum e predominantes dos agressores e exploramos as possíveis causas e fatores subjacentes ao aumento dessa forma de violência. Além disso, delineamos perspectivas de prevenção e medidas de precaução a serem consideradas no futuro.

Considerando as questões e objetivos norteadores deste estudo, o trabalho foi organizado em oito Capítulos. A revisão de literatura nacional e internacional sobre o tema encontra-se no Capítulo 2, onde buscamos a origem do fenômeno, os termos utilizados ao redor

do mundo para referenciar tais eventos, os países mais afetados, as características predominantes dos autores dos ataques, as consequências identificadas e o que tem sido feito em posvenção. O Capítulo 3 apresenta os inúmeros fatores que se encontram interligados e que podem ser relacionados com a ocorrência dos episódios violentos, traçando uma linha que liga um elemento a outro. Já no Capítulo 4, apresentamos os procedimentos metodológicos utilizados, como: objetivo, tipo de pesquisa, palavras-chave, coletas de dados finais para cada segmento estudado e a forma de análise. No Capítulo 5 encontram-se os resultados da análise dos dados, com base em categorias estipuladas: a distribuição cronológica dos dados mapeados, os autores, as unidades escolares atingidas, as vítimas e o armamento utilizado. No Capítulo 6, com o objetivo de compreender melhor o fenômeno e suas causas, destacamos os fatores associados à ocorrência desses ataques no Brasil. Nos Capítulos 7 e 8, discorremos sobre as ações que têm sido desenvolvidas no país a partir do aumento desse fenômeno e algumas propostas de enfrentamento e prevenção que entendemos como possibilidades para o desenvolvimento de outras ações e políticas públicas, visando principalmente a prevenção.

Ressaltamos que os dados do presente trabalho corroboram a necessidade de olharmos para o tema na perspectiva multidisciplinar e intersetorial, sem, contudo, nos esquecermos de que a escola, como ponto focal de tal violência, não é estática e imutável. Ao considerarmos uma educação que seja democrática, ética, dialógica e inclusiva como medida preventiva diante de incidentes de extrema gravidade, trazemos a instituição para o protagonismo das transformações não só institucionais, mas inter-relacionais, e garantimos que, considerando sua função social, seja assegurado o direito de cada estudante.

A relevância da pesquisa ora apresentada está na demonstração inequívoca da necessidade de aprofundarmos e ampliarmos os estudos frente aos consideráveis desafios crescentes oriundos de inevitáveis transformações sociais, tecnológicas e culturais. Além disso, diante da análise de pesquisas internacionais e nacionais, nossas investigações revelam que há inúmeras lacunas a serem preenchidas com relação ao tema, principalmente no Brasil, uma vez que as publicações até o início de nosso trabalho tratavam, em sua maioria, de casos pontuais como Realengo e Suzano. Trata-se de uma oportunidade para expandir os estudos científicos, que resultarão em informações e conhecimentos necessários para lidar com essa complexa situação de violência, que demanda atuação urgente por parte de inúmeros atores e instituições.

2 ATAQUES DE VIOLÊNCIA EXTREMA ÀS ESCOLAS: REVISÃO DA LITERATURA

A revisão de literatura assume um papel de primordial importância no contexto da pesquisa documental, constituindo-se como um estágio essencial para a ampliação do arcabouço teórico do estudo e permite ao pesquisador situar seu estudo dentro do contexto existente (Barbosa, 2020). A revisão apresentada envolveu a busca, coleta e análise crítica de trabalhos acadêmicos, pesquisas anteriores e publicações relevantes relacionadas ao tema de estudo, almejando a detecção de possíveis lacunas no conhecimento e na formulação de questões de pesquisa pertinentes.

Além da busca por materiais e referências que investigam e estudam este fenômeno de maneira contextualizada em nosso país, consideramos que a revisão da literatura internacional permitiria um reconhecimento ampliado sobre o tema, uma vez que ataques semelhantes têm origem e são frequentes em outros países. Essa ampliação auxilia na identificação das principais teorias, modelos conceituais e abordagens metodológicas que têm sido empregadas na pesquisa sobre esse tipo específico de violência. Buscamos também, através dessa revisão, compreender as experiências e estratégias adotadas em outras nações que possam fornecer *insights* valiosos sobre a avaliação de ameaças, o papel dos professores, pais e colegas na detecção de sinais de alerta e a necessidade de promover um ambiente escolar seguro e acolhedor para a prevenção e enfrentamento desse fenômeno. Consideramos que esses *insights* nos ajudam, mas precisam das devidas reflexões críticas que contemplem o contexto do nosso país.

Realizamos, então, uma pesquisa bibliográfica nacional e internacional com o objetivo de identificar e selecionar obras como principais fontes de referência para esta análise, empregando descritores em português, inglês e espanhol. Para a busca de trabalhos acadêmicos, foram consultados o Sistema de Bibliotecas da Unicamp (SBU), a *Scientific Electronic Library Online* (SCIELO), o portal de Periódicos da CAPES/MEC, *ResearchGate* e o *Educational Resources Information Center* (ERIC), dando prioridade ao período de 2001 a 2024, por tratar-se do período em que ocorreram os casos mapeados.

Além de artigos, teses e dissertações, relacionamos e selecionamos livros e capítulos de livros, observando sua correspondência com o tema abordado, cuidando para que houvesse uma variedade de produções de autores de diversos países. A seleção foi feita por meio de análises considerando áreas do conhecimento pertinentes ao escopo de nosso estudo. É necessário pontuar que tal tema tem sido trabalhado em diversas áreas do conhecimento. A

literatura nacional e internacional encontrada e citada neste trabalho, possui contribuições em áreas como sociologia, educação, psicologia, segurança pública, comunicação e direito, e em diversos idiomas, como inglês, espanhol, russo, finlandês e português.

Considerando a análise da literatura existente, estruturamos quatro eixos de discussão, a saber: termos e conceitos mundiais do que são considerados ataques em escolas; eventos em diversos países, sua origem e porque são considerados raros; efeitos, consequências e prevenção; e o que tem sido feito nos demais países como possibilidades de enfrentamento e prevenção. Nos tópicos seguintes, ampliaremos cada um deles.

2.1 O QUE SE CONSIDERA ATAQUES EM ESCOLAS EM DISTINTOS PAÍSES E NESTA PESQUISA

Um dos primeiros conceitos utilizados para descrever os ataques às escolas foi o termo "*amok*" ou "*amuk*". A palavra "*amok*" é oriunda do termo malaio *meng-âmok*, que significa "atacar e matar com ira cega" ou ainda como "engajar-se cegamente e furiosamente em uma guerra ou batalha". Saint Martin (1999) aponta em sua pesquisa que esse termo foi encontrado pela primeira vez, por volta de 1770, nos diários do explorador britânico, James Cook e, posteriormente, em 1849, classificado pelo *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (APA, 1994) como uma explosão súbita e espontânea de raiva intensa que leva o indivíduo a atacar indiscriminadamente outros seres vivos (pessoas e animais) que aparecerem no seu caminho, sendo uma síndrome cultural local do sudeste asiático. De acordo com essa classificação, o termo referia-se ao comportamento de um indivíduo, geralmente do sexo masculino e alvo de frustrações ou humilhações, que se isolava temporariamente para então se envolver em um ato violento em um espaço público movimentado, atacando pessoas desconhecidas sem motivo aparente.

Essa definição foi contestada por pesquisadores de diversas regiões do mundo. Yap (1951) sugeriu que poderia ser interpretada como uma forma psicótica de transtorno depressivo ou dissociativo e já havia sido observada em vários países. Teoh (1972) também destacou que tanto os fatores culturais quanto a disponibilidade de armas apenas influenciavam a maneira como o ataque era conduzido, representando uma das últimas análises sobre o termo na literatura especializada. Saint Martin (1999) ressaltou que, para ser genuinamente associado à cultura, o fenômeno não deveria ser identificado em outras culturas. Argumentou ainda que a cultura desempenha um papel na manifestação do comportamento violento, enfatizando que ao se considerar o grande número de indivíduos com distúrbios psicóticos, de humor e de

personalidade, o *amok* ainda é um evento estatisticamente raro. Nesse contexto, o termo passou a ser utilizado por pesquisadores para descrever os autores de ataques em escolas, a partir da década de 1990, quando massacres indiscriminados começaram a ganhar destaque na mídia. Em sua obra, Pinker (2004) busca encontrar a causa de algumas ações humanas e das emoções por trás delas, argumentando que mesmo esses atos extremos podem ser analisados por meio dos fundamentos da psicologia. Esse termo, *amok*, deu origem à expressão em inglês "*running amok*", que se traduz por “descontrolado” ou “tomado pela raiva”. Segundo Pinker (2004), o fenômeno *amok* demonstra a visão de que o indivíduo, ao sentir-se explorado ou prejudicado além do suportável, ativa o mecanismo de retaliação (com ações distorcidas e desproporcionais) como retribuição e legitimação dos sofrimentos, sugerindo que é também uma forma deliberada de autodestruição em culturas que condenam o suicídio. Ele também aponta que o fenômeno *amok* pode ser explicado pela combinação de fatores genéticos, sociais e psicológicos, incluindo a ideia de honra masculina, o estresse, a depressão e a psicose.

Para alguns estudiosos (Kellner, 2008; Vulevic, 2019; Knizhnikova, 2019; Bogerts, 2021), há similaridades entre o “*amok*” e as ações de atiradores ou extremistas em países ocidentais: uma explosão de violência homicida, sem escolha de alvo definido, perpetrada em locais públicos, onde a probabilidade de causar vítimas é elevada. Os perpetradores geralmente buscam matar aleatoriamente até serem detidos ou cometerem suicídio. Entre os autores que utilizam tais termos, são debatidos fatores causais como exclusão social, saúde mental e, ainda, uma possível “crise de masculinidade” entre homens que enfrentam dificuldades de autorrealização e integração plena na sociedade em que vivem (Vulevic, 2019; Bogerts, 2021).

Essa associação entre “*amok*” e autores de ataques às escolas representa uma corrente de pensamento e não um consenso na comunidade acadêmica. O uso do termo tem diminuído ao longo do tempo, uma vez que “*amok*” é frequentemente associado a um estereótipo cultural específico, o que pode levar a mal-entendidos ou generalizações indevidas. Além disso, o termo pode não capturar adequadamente a complexidade e a variedade de comportamentos violentos que podem ocorrer em diferentes contextos. À medida que a compreensão da violência e dos comportamentos agressivos evoluiu, os profissionais de saúde mental e os pesquisadores começaram a usar termos mais específicos e descritivos para categorizar e descrever esses comportamentos que têm ocorrido em ambientes escolares. Isso pode incluir “violência direcionada para a escola”, “violência em massa” ou “ataque ativo”, que fornecem uma descrição mais precisa do comportamento.

Por outro lado, organizações internacionais que se dispõem a manter um banco de dados em seus portais eletrônicos (*The Washington Post*⁸, *World Population Review* - WPR⁹, *Center for Homeland Defense and Security* - CHDS¹⁰) também utilizam um entendimento ampliado sobre o que consideram ataques às escolas, sendo mais frequentemente encontrado o termo "*school shootings*" (tiroteios em escolas). O site *K12 School Shooting Database*¹¹ identifica "*school shootings*" sempre que uma arma é disparada, apontada intencionalmente para uma pessoa ou quando um projétil atinge a edificação escolar, independentemente de haver vítimas ou da motivação. Já a plataforma *Gun Violence Archive*¹² parece ser mais específica ao categorizar diversos incidentes envolvendo o uso de armas de fogo, incluindo os tiroteios em escolas como uma categoria distinta. Essa categoria abrange situações em que houve vítimas fatais ou ferimentos dentro das instalações escolares envolvendo professores, estudantes e profissionais que estejam no local no momento do ataque, não importando a motivação ou a autoria.

É importante destacar que todos os bancos de dados e estudos mencionados registram apenas os ataques realizados com armas de fogo, o que significa que eventos nos quais o agressor utilizou outros tipos de armas, como facas, bestas, martelos e bombas caseiras, dentre outros, não são contabilizados ou considerados como ataques às escolas, para essas plataformas.

Nesse sentido, Agnich (2015) alerta que nem todos os eventos considerados "assassinatos em massa em escolas ou ataques de estilo violento" foram executados com armas de fogo. Muitas vezes, os termos "tiroteios em escola" ou "tiroteios em massa" (*school shootings* ou *mass shootings*) são usados como sinônimos de forma equivocada, requerendo, portanto, cautela tanto na compreensão do que realmente se trata a violência a que os estudiosos se referem quanto no emprego dos termos na realização de pesquisas. A autora também observa o critério utilizado pelo FBI (*Federal Bureau of Investigation/EUA*), que considera "assassinatos em massa" todo tipo de tiroteio, seja em público ou em escolas, mas que tenham como resultado, três mortes ou mais ou, cujas armas utilizadas para executar o crime podem ser diversas. Por isso, é importante ter cuidado com o uso dos termos e com a comparação entre os dados de diferentes plataformas.

⁸ <https://www.washingtonpost.com/education/interactive/school-shootings-database/>

⁹ <https://worldpopulationreview.com/country-rankings/school-shootings-by-country>

¹⁰ <https://www.chds.us/sssc/>

¹¹ <https://k12ssdb.org/>

¹² <https://www.gunviolencearchive.org/methodology>

Newman e colaboradores (2004), nomeiam esses ataques direcionados às escolas como “tiroteios violentos” enquanto Muschert (2007) cria uma distinção quanto às subcategorias dos incidentes violentos que afetam tanto as escolas quanto os estudantes, relacionando cinco tipologias:

1) tiroteios violentos (*rampage shootings*) – aqueles realizados por indivíduos que possuem algum tipo de vínculo com a escola (aluno ou ex-aluno, funcionário ou ex-funcionário). Esses autores muitas vezes possuem motivações simbólicas, ligadas à vingança ou busca por uma sensação de poder;

2) assassinatos em massa (*mass murder*) – ao contrário do anterior, esses ataques são realizados por pessoas adultas que não possuem vínculo com a escola, mas a escolhem como alvo de vingança, mesmo que seus motivos não tenham a ver com a instituição;

3) ataques terroristas (*terrorist attacks*) – aqueles em que o ataque tem relação com objetivos políticos ou ideológicos aos quais o autor está ligado. Escolhem escolas ou grupos de crianças ou jovens devido ao impacto da morte de jovens; aqueles em que o ataque tem relação com objetivos políticos ou ideológicos aos quais o autor está ligado;

4) tiroteios direcionados (*targeted shootings*) – o autor, membro ou ex-membro da comunidade escolar atacada, busca vingança contra uma pessoa específica daquele ambiente, ao invés de atacar toda a instituição, indiscriminadamente;

5) tiroteios no governo (*government shootings*) – ocorrem durante protestos ou manifestações de estudantes pelas forças policiais e têm como objetivo conter esses eventos.

De acordo com Elsass, Schildkraut e Stafford (2016, p. 457, tradução nossa), “sem parâmetros claramente definidos sobre o que constitui tal evento, alguns incidentes podem ser incorretamente rotulados como tiroteios em escolas, apesar de não se alinharem com outros ataques”. Os autores analisam ainda que a forma e frequência de divulgação dos eventos pelos meios de comunicação pode levar a uma vitimização indireta, causada pela exposição das pessoas que assistem à cobertura exacerbada quando ocorre um tiroteio em uma escola. Elsass, Schildkraut e Stafford (2016) argumentam que isso tem provocado um crescimento do medo da violência armada no âmbito escolar (apesar de serem raros), e por conseguinte, tem priorizado principalmente medidas de segurança nas instituições, em detrimento de outras ações, como investimento em saúde mental e formas de acolhimento e resoluções de conflitos mais humanizados.

Riedman e O'Neill (2020) também concordam que não existe acordo na comunidade acadêmica e em outras instituições no desenvolvimento de um termo universal

para esses eventos e argumentam que o enfoque dado pelos meios de comunicação não separa ou analisa eventos semelhantes (ocorridos em outros locais e com outras motivações).

Na literatura nacional, além de encontrarmos, em sua maioria, estudos sobre casos específicos (como Realengo e Suzano), os autores seguem os termos mais comumente utilizados: “tiroteios e massacres em escolas” (Fedri, 2023; Nascimento e Silva Neto, 2022; Freitas e Gonçalves, 2020; Weiler, 2020; Pimenta, 2014), com destaque para o relatório do grupo de trabalho do governo de transição, que inicialmente nomeou o fenômeno como “ataques de extremismo de direita às escolas” (Cara *et al.*, 2022) e posteriormente como “ataques às escolas” (Cara *et al.*, 2023).

Racorti e Andrade (2023, p.16) adotam o conceito de “ataque ativo”, que se trata de “um incidente crítico dinâmico em que um ou mais indivíduos, ativamente motivados a matar indiscriminadamente o maior número possível de pessoas em determinado local, podendo fazer uso de quaisquer meios à sua disposição”. Isso inclui ataques com faca, armas de fogo, veículos ou qualquer outra situação em que a tentativa de homicídio em massa seja o principal intento. Segundo os autores, esse conceito compreende os principais núcleos de sentido do *modus operandi* dos atacantes. O primeiro é a “motivação ativa” que se refere à atitude volitiva do perpetrador de buscar e de produzir vítimas ativamente no local, não se limitando apenas às pessoas com as quais se depara. No segundo, a “semi-aleatoriedade”, onde o atacante não possui queixas individuais contra as pessoas que ataca, escolhendo as vítimas coletivamente, por representarem um grupo-alvo de suas frustrações. O terceiro, é o “alto impacto”, no qual o agressor visa causar o maior número possível de vítimas, continuando o ataque até ser impedido ou alcançar seu objetivo.

Um “ataque direcionado” ou “seletivo” refere-se a uma ação em que o agressor tem como alvo uma pessoa ou um grupo específico de pessoas, ao contrário dos ataques ativos que visam vítimas indiscriminadamente. Em ataques seletivos, o autor identifica e escolhe suas vítimas com base em critérios ou relações pré-existentes. Esses critérios podem incluir motivos pessoais, profissionais ou qualquer outra forma de conexão específica com as vítimas

A análise geral dos estudos encontrados demonstra que o fenômeno pesquisado possui uma interpretação ampla e múltipla, não existindo um conceito definido e universalmente adotado. Também pudemos constatar que existem diversas formas de organização e categorização dos dados. Esta dissertação procurou elaborar delimitações e critérios específicos (escolas de educação básica como palco para o ataque, autores que sejam alunos ou ex-alunos e planejamento do ato), o que nos auxiliou na conceituação e delimitação do fenômeno que está sendo investigado. Nos trabalhos selecionados para a revisão de

literatura, muitos consideram como autores do ataque todo e qualquer indivíduo que utilize arma de fogo (considerando apenas esse tipo de armamento) para perpetrar um crime contra a vida, em qualquer tipo de instituição escolar. Observamos, assim, que não há categorização sobre alguns pontos específicos, como sua relação com a escola, as etapas de educação ofertadas pela instituição¹³ ou sua dependência administrativa¹⁴ (Vieira, Mendes e Guimarães, 2009; Katz, 2016; Langman, 2017; Katsiyannis, 2022).

Encontramos ainda eventos ocorridos em áreas externas ou internas da instituição escolar, englobando vários motivos, como desentendimentos, vingança e disparos acidentais, além de registros de casos semelhantes aos que esta pesquisa se detém: os que foram planejados e com intencionalidade de causar mortes.

Diante dessa pluralidade de interpretações e nomenclaturas que afetam o tema e devido à necessidade de delimitação para compreendermos com especificidade os conceitos e termos, a fim de garantir a comparabilidade e a interpretação adequada dos resultados encontrados na literatura, neste estudo optamos por utilizar “**Ataques de Violência Extrema às Escolas**”.

Nesse conceito, desenvolvido desde o início dos estudos, consideramos tratar-se de uma violência extrema por envolver níveis expressivos de crueldade, intensidade e motivações, mas principalmente pelo impacto significativo à segurança e estabilidade da sociedade. Além disso, nosso escopo abrange os incidentes realizados com diversos tipos de armas, e a ênfase recai no fato de que os autores são alunos e ex-alunos das instituições atingidas, com ou sem vítimas fatais, em instituições de educação básica. Em consequência da gravidade desse tipo de violência, ressaltamos a necessidade de ações de extrema agilidade e alta prioridade visando seu enfrentamento.

Ressaltamos a ausência de estudos, até o momento, que compartilhem dos mesmos critérios estabelecidos nesta pesquisa, o que impede análises comparativas.

2.2 EVENTOS EM DIVERSOS PAÍSES

Após uma investigação minuciosa em fontes digitais, como sites, documentários, reportagens e entrevistas, buscamos obter informações sobre os ataques em vários países. Assim como já apontamos dificuldades ao discutir a ausência de um conceito unificado, aqui também

¹³ Educação básica ou superior

¹⁴ Pública ou privada

os desafios se perpetuam, impossibilitando obtermos dados precisos. Outros obstáculos se apresentam, como:

- a) inexistência de termos e conceitos globalizados e unificados;
- b) a inclusão de locais além das escolas e
- c) escassez de estudos acadêmicos abrangentes em âmbito internacional.

Embora existam registros pontuais e bases de dados que abordam essas ocorrências em suas diversas formas, muitos estão desatualizados e defasados.

No estudo apresentado por Joseph e pesquisadores (2023), é alertado que a cobertura intensa e desproporcional da mídia sobre tiroteios nos EUA, dando ênfase ao ocorrido em escolas (embora sejam considerados eventos raros diante do número de ataques em massa), alterou a percepção da sociedade, disseminando pânico. Como mencionado anteriormente, alguns autores, como Roque (2012), Elsass, Schildkraut e Stafford (2016) e Riedman e O'Neill (2020) já indicavam que a falta de conceitos padronizados também contribui indiretamente para a subnotificação de incidentes envolvendo disparos de armas de fogo nas escolas.

Torna-se, então, uma tarefa inviável quantificar com precisão quais nações vivenciam esse tipo de fenômeno e em que magnitude ocorrem os eventos análogos aos descritos na presente investigação, “uma vez que não existe uma definição universalmente aceita, há, por sua vez, desacordo relativamente ao número de eventos que ocorrem (ou não) em cada ano” (Elsass, Schildkraut e Stafford, 2016, p. 448).

A título de exemplo, a World Population Review (WPR), uma organização independente com fins lucrativos dedicada à disponibilização de dados demográficos e populacionais globais atualizados, mantém em seu portal eletrônico¹⁵ uma seção específica destinada à compilação de informações acerca de casos que envolvem ataques em instituições de ensino ao redor do mundo. A organização destaca que a diversidade de critérios empregados na notificação de tiroteios em ambientes escolares, especialmente quando não resultam em óbitos, varia de localidade para localidade. Consequentemente, numerosos eventos que não encontraram repercussão na mídia, seja por não terem resultados em mortes e muitos feridos, ou não terem sido perpetrados com armas de fogo, não constam nas bases de dados de instituições que se dispõem a registrar tais eventos, o que implica na constatação de que muitos casos não fazem parte dos dados disponibilizados em seu portal eletrônico.

Além disso, importante evidenciar que a definição da própria organização WPR para critério de inclusão dos eventos compilados é a de que se trata de tiroteios em escolas que

¹⁵ <https://worldpopulationreview.com/country-rankings/school-shootings-by-country>

envolve um ataque com armas de fogo e ocorre em uma instituição educacional, como uma escola primária, secundária ou universidade (WPR, 2024¹⁶). Nos dados compilados, constam tanto eventos nos quais ocorreram vítimas fatais e feridas como casos em que não houve vítimas.

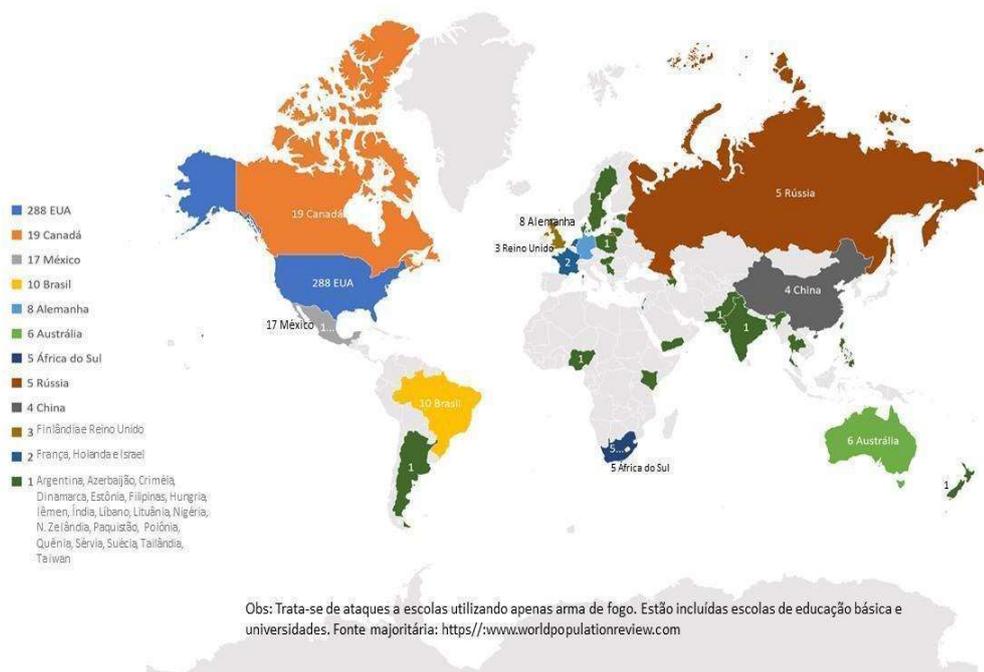
Há que se considerar também que, em diversos países, ainda não se dá a conotação de “ataques” a esses eventos. Muitos não são relatados, registrados ou pesquisados de forma sistemática, como por exemplo, na Espanha, que possui um rigoroso controle de armas. No entanto, somente no ano de 2023, verificou-se por intermédio das mídias¹⁷ a ocorrência de dois ataques em que os autores utilizaram armas brancas (facas), semelhantes aos ocorridos no Brasil, ferindo 4 professores e 2 alunos. Tais eventos, porém, não foram computados como ataques, pois não envolveram armas de fogo. Nesse mesmo viés, encontramos outros países que, apesar de não serem apontados por não possuírem casos de tiroteios em escolas, exibem registros nos diversos canais de mídia, de ataques às instituições, com armas brancas, como Argentina, Costa Rica, Eslováquia, Japão, Singapura, Suécia, dentre outros.

Apenas a título de ilustração nesta etapa da pesquisa, a Figura 1 a seguir, com dados registrados pela WPR até 2018, mostra a ocorrência de ataques em diferentes países, em que foram utilizadas armas de fogo, independente de terem resultado em vítimas.

¹⁶ <https://worldpopulationreview.com/country-rankings/school-shootings-by-country>

¹⁷ <https://g1.globo.com/mundo/noticia/2023/09/28/estudante-de-14-anos-esfaqueia-cinco-pessoas-em-escola-na-espanha.ghtml>

Figura 1 — Ataques ocorridos ao redor do mundo até 2018



Fonte: Adaptado WPR, 2018

Dentro dos parâmetros apresentados acima, o mapa identifica 34 países, com um total de 394 ataques. Desse total, 91,87% dos eventos concentram-se em apenas 9 países, sendo que os Estados Unidos respondem por 79,55% dos casos, seguido do Canadá (5,24%), México (4,69%) e Brasil (2,75%). Tratando-se de dados com registros datados até 2018, os dados do Brasil referem-se apenas aos eventos consumados até aquele ano, em que foram utilizadas exclusivamente armas de fogo. No Capítulo 5, discutiremos os resultados atualizados do Brasil.

Além desses pontos, pesquisadores estadunidenses abordam a tendência dos eventos violentos conhecidos como "*school shootings*" ocorrerem predominantemente em municípios pequenos e áreas rurais. O estudo de Newman e colaboradores (2004), por exemplo, relaciona eventos ocorridos em estabelecimentos de ensino básico e universidades, apontando que a maioria desses eventos nos EUA ocorreu em regiões rurais e cidades pequenas (Welch, 2022). Nessa mesma linha, Pane (2018) alerta que, dentre os dez episódios de tiroteios em instituições de ensino mais mortíferos registrados nos Estados Unidos, apenas um deles ocorreu em uma localidade com uma população superior a 75.000 residentes, sendo que a grande maioria desses eventos se desenrolou em municípios com menos de 50.000 habitantes. A análise desses pesquisadores ressalta que tais comunidades, de menor porte, enfrentam

importantes desafios, como a restrição de acesso a serviços de assistência à saúde mental, o que as coloca em desvantagem em comparação com áreas urbanas mais desenvolvidas.

Além disso, Mukherjee e Wei (2021) e Ivey-Stephenson *et al.* (2017) demonstram em seus estudos que as taxas de suicídio em zonas predominantemente rurais ultrapassam em quase o dobro as taxas observadas em áreas urbanas, dado também constatado por Reeping e colaboradores (2020), que encontraram um aumento de 54% nas taxas de suicídio em comparação com centros urbanos. Isso se deve, em parte, à falta de disponibilidade de cuidados de saúde mental adequados nas áreas rurais, uma lacuna que pode ser atribuída ao isolamento geográfico, disparidades econômicas e à escassez de recursos destinados ao tratamento dessas questões. Outro fator a ser considerado é a persistente problemática da dependência de opiáceos em comunidades mais remotas e menos populosas.

2.2.1 Origem de ataques em escolas

Os primeiros apontamentos de ataques de extrema violência em escolas são originários dos Estados Unidos da América (EUA), que hoje ocupa o primeiro lugar do ranking dos países que registram esse tipo de ataque, o que nos faz direcionar o olhar para os primeiros episódios ocorridos no país e questionar por que isso ocorre com tanta frequência.

Lankford (2016) conduziu um estudo em que identificou uma disparidade na frequência de ocorrência de tiroteios em massa nos Estados Unidos em comparação com outras nações. O alto índice detectado no país norte americano é atribuído à ampla acessibilidade local às armas de fogo. O estudo também realiza uma minuciosa retrospectiva histórica dos Estados Unidos, mapeando o contexto sociocultural da nação em meio à sua formação como sociedade. Apresenta um cenário permeado por uma sucessão de eventos violentos, abrangendo desde o genocídio dos povos indígenas, conflitos revolucionários e civis, embates militares no exterior, a institucionalização da escravidão, revoltas raciais, terrorismo doméstico e altos índices de homicídio. Contudo, dentre essas diversas manifestações de violência, “nenhuma apresenta um nível de violência tão característico da exclusividade americana quanto os tiroteios públicos em massa” (Lankford, 2016, p. 2, tradução nossa). De acordo com os registros do jornal *The Washington Post*, até maio de 2024, ocorreram 413 eventos considerados ataques às escolas nos Estados Unidos (Cox, 2024). Ao iniciarem esses registros, os autores consideraram como marco inicial o evento popularmente conhecido como o Ataque de Columbine, ocorrido em 1999, que se tornou um dos mais notórios, frequentemente citado e imitado ao redor do mundo. Considerado um massacre e classificado pelo FBI como *school shootings*, o evento ocorreu na

zona suburbana de Denver, Colorado (EUA), na Columbine High School. Planejado por mais de dois anos e executado por dois alunos, Eric Harris e Dylan Klebold (de 18 e 19 anos), os autores deixaram muitos registros escritos e gravações de áudio e vídeo sobre seus passos. À medida que construía o plano, utilizaram estratégias e detalhes que foram posteriormente reconhecidas como traços de gamificação¹⁸, que abordaremos mais detalhadamente no capítulo que trata dos fatores envolvidos nesse tipo de evento.

As imagens e materiais foram disseminados massivamente pela internet e pela televisão, após o acesso aos vídeos das câmeras de segurança da escola. As reportagens televisivas transmitiram ao vivo os detalhes da atuação das forças de segurança no local (sobrevendo e narrando os detalhes do ataque). Os alunos sobreviventes foram cercados por repórteres após conseguirem fugir do local e deram entrevistas sob intensa emoção, que circularam pelo mundo em tempo real. Um adolescente, que estava escondido numa das salas, respondeu a uma entrevista por telefone enquanto a tragédia se desenrolava; essa entrevista também foi transmitida imediatamente pelos canais de comunicação em massa. A tragédia terminou com 13 pessoas mortas e deixou outras 24 feridas, além do suicídio da dupla autora.

Em uma extensa obra literária, Cullen (2019) aborda a influência significativa exercida pela mídia na disseminação e no impacto do caso. O autor ressalta as críticas direcionadas ao sistema de segurança por negligenciar denúncias anteriores que indicavam o que estava por vir, bem como a propagação de informações incorretas pela mídia e pela comunidade, resultando em uma representação distorcida da realidade. Segundo Cullen, esses fatores foram determinantes na transformação do evento em um fenômeno, especialmente entre os jovens. Foi por meio da mídia que se divulgou o vídeo gravado por um dos autores em que diz: “Eu sei que teremos seguidores porque somos muito parecidos com Deus”.¹⁹ Além disso, a mídia também foi responsável por colocá-los na capa de uma edição da revista Time²⁰(inclusive estando disponível comercialmente para colecionadores até a presente data), o que de certa forma concedeu o que eles desejavam: fama e notoriedade, fazendo com que Columbine se tornasse o ataque mais conhecido e os perpetradores famosos, inspirando inúmeros outros ataques em diversos países

Por ser o mais famoso, é comum que se cite o ataque de Columbine como sendo o primeiro ocorrido. No entanto, considerando os padrões desses eventos, o primeiro ataque em

¹⁸ Gamificação (ou *gamification*, em inglês) é a aplicação de estratégias aprendidas nos jogos, nas práticas da vida real.

¹⁹ https://schoolshooters.info/sites/default/files/columbine_basement_tapes_1.0.pdf

²⁰ <https://www.ebay.com.my/itm/314750818886>

uma escola nos Estados Unidos aconteceu 20 anos antes, em 1979 e teve como perpetradora uma ex-estudante, Brenda Spencer (que permanece em regime fechado em estabelecimento prisional desde então). Tendo como cenário a *Grover Cleveland Elementary School*²¹, na cidade de San Diego, a então ex-aluna de 16 anos abriu fogo na instituição, causando a morte do diretor e um zelador, e deixando feridas oito crianças e um policial.

Vale destacar que dois anos antes, o livro "*Rage*", de Stephen King (sob o codinome de Richard Bachman), publicado em 1977, e que descrevia um estudante matando seu professor de álgebra e mantinha a classe toda como refém com ameaças aterrorizantes, também causou grande impacto. Exemplares dessa obra foram encontrados em poder de atiradores de alguns ataques em escolas nos anos subsequentes, o que levou Stephen King a decidir não reeditar a obra em 1997, deixando-o esgotado. No entanto, em nossas pesquisas, encontramos o exemplar à venda no site da *Amazon*²², com a informação de que foi editorado em setembro de 2022.

Entre 1997 e 1998, antes do trágico episódio de Columbine, ocorreram cinco eventos igualmente graves nos Estados Unidos, resultando em 15 mortos e 48 feridos (Folha de São Paulo, 1998). Em outubro de 1997, um estudante de 16 anos matou sua mãe e depois invadiu uma escola em Pearl (Mississippi), causando a morte de dois alunos e ferindo outros seis. Em dezembro do mesmo ano, um aluno de 14 anos tirou a vida de três colegas e feriu cinco em Paducah (Kentucky). No ano seguinte, em março, dois estudantes de 11 e 13 anos abriram fogo dentro da escola em Jonesboro (Arkansas), usando armas que pertenciam aos avós de um deles. Isso resultou na morte de quatro estudantes e uma professora, além de deixar outras dez pessoas feridas. Em abril de 1998, em Edinboro (Pennsylvania), um aluno de 14 anos cometeu um ataque armado, assassinou um professor e feriu dois colegas durante uma festa escolar. E finalmente, em maio do mesmo ano, um jovem de 15 anos matou seus pais antes de invadir sua escola, onde tirou a vida de dois estudantes e feriu outros 25. Todavia, nenhum dos acontecimentos relatados recebeu a mesma amplificação midiática e a exposição de estratégias e planejamentos como o caso de Columbine.

Nessa mesma perspectiva, é importante pontuar que há inúmeros fatores de naturezas distintas que envolvem a realidade dos eventos ocorridos no Brasil e até mesmo em outros países, diferentes dos Estados Unidos. No entanto, a divulgação das estratégias do evento de Columbine, foi disseminada e destacada intensamente ao redor do mundo, tornando-se fator de “modelo” a ser reproduzido desde então pelos perpetradores.

²¹ <https://www.sympla.com.br/play/ataque-as-escolas-o-caso-grover-cleveland-school-1979-eua/1984396?referrer>

²² <https://www.amazon.com.br/Rage-Stephen-King/dp/0451076451>

2.2.2 Por que a escola?

Como mencionamos na introdução deste trabalho, precisávamos entender por que a escola estava no centro dessas tragédias, e para isso, seria importante compreendermos o significado de escola para esses indivíduos que a atacavam violentamente.

Um ponto importante a se destacar é que, dentro do recorte de estudo estipulado para esta pesquisa, todos os ataques do tipo só ocorreram em períodos em que a escola estava ativa, ou seja, em pleno funcionamento, com a presença dos alunos, não tendo sido observados incidentes no período de férias. É significativa a intenção de maximizar o impacto e a intenção do ato violento com a devida plateia presente (estudantes, docentes e profissionais). A escola vazia, é apenas um edifício; o que a compõe, dá-lhe vida, significado e sentido, é a comunidade que nela se insere cotidianamente. Newman e colaboradores (2004, p.231), em estudo que analisa ataques em escolas norte americanas, ressaltam que:

Um ataque institucional ocorre num palco público diante de uma audiência, é cometido por um membro ou por um ex-membro da instituição, e envolve múltiplas vítimas, algumas escolhidas pelo seu significado simbólico ou aleatoriamente. Esta condição final significa que o que importa é a organização, e não os alvos (tradução nossa).

Os perpetradores desse tipo de crime em escolas algumas vezes deixam claro que seu objetivo é a instituição escolar e seu significado, bem como a sociedade da qual se consideram vítimas (Vieira, Mendes e Guimarães, 2009). Joseph e colaboradores (2023) ressaltam que esse tipo de violência difere de outras formas de violência juvenil, pois nessas situações a escola se torna o alvo simbólico essencial do ataque. Os autores chamam a atenção para a hierarquia social rígida presente nas escolas, a qual determina o status, a popularidade e a autoestima dos alunos. Essa estrutura organizacional não apenas dificulta aos adultos de obterem informações sobre problemas pelos quais alunos estejam passando, como também desencoraja os próprios adolescentes, pares dos atiradores nas escolas, a denunciarem suas intenções aos adultos.

Como se vê, nos casos de ataques violentos com armas de fogo, a escola é um alvo altamente representativo (Newman *et al.*, 2004). Katz (2016) cunhou o termo “massacres íntimos” ao descrever ataques direcionados pelos autores, em locais que possuem um significado pessoal profundo para eles. Segundo o autor, as escolas são intencionalmente escolhidas por refletirem a identidade dos agressores, representando um passado que desejam repudiar. Ao mesmo tempo, os agressores visam imortalizar a memória de suas ações,

vinculando-as à sua própria história pessoal. Portanto, fica evidente que, na sociedade retratada nas escolas, o ato de matar não representa apenas indiferença em relação ao outro; nesse contexto, matar simboliza a destruição de toda a sociedade, que é representada pelo seu núcleo, nos jovens estudantes, professores e funcionários, e nas relações de hierarquia.

É consenso que, em comparação com outros ambientes, como os lares das crianças e jovens, as escolas são reconhecidas por serem seguras. Contudo, Muschert (2007), também ressalta que a ênfase dada a esse tipo de ocorrência (ataques e tiroteios) e o temor relacionado a ela podem distorcer a percepção da violência em outros contextos que se manifestam nas instituições escolares.

2.2.3 Trata-se de eventos raros

Atentados em instituições de ensino, de extrema violência, são enquadrados como eventos de baixa frequência de ocorrência, o que pode ser atribuído à sua relativa raridade quando comparados a outras manifestações de violência (Newman *et al.*, 2004; Muschert, 2007; Harding, Fox e Mehta, 2002; Fox, 2023). São considerados a exposição trágica da ponta de uma camada complexa de violências muitas vezes ignoradas na rotina de docentes, estudantes e profissionais da escola. Há baixa probabilidade de ocorrer, considerando principalmente, o número de eventos registrados versus o número total de escolas e estudantes²³. Um evento raro é caracterizado por ter uma probabilidade baixa de vir a se concretizar, sendo altamente improvável sua efetivação. No entanto, é importante destacar que a improbabilidade não significa impossibilidade. Salientamos, ainda, que a raridade desses eventos não diminui sua gravidade e embora sejam pouco frequentes, têm um impacto profundo nas vítimas, em suas famílias e na sociedade como um todo, daí serem considerados uma **violência extrema**.

Newman e colaboradores (2004) discorrem sobre a complexidade envolvida na aplicação de abordagens quantitativas para modelar eventos de baixa probabilidade como esses, porque para realizar essa modelagem é necessário dispor de extensas bases de dados que contenham um número significativo de casos representativos do problema que está sendo estudado e conter informações relevantes, permitindo a análise das relações entre os eventos ao longo do tempo. Os pesquisadores enfatizam a relevância da investigação desses eventos que, embora raros, demandam atenção. A título exemplificativo, nos Estados Unidos, no período de

²³ No Brasil, existem 178.476 escolas de Educação Básica. Os ataques registrados foram 40 nos últimos 23 anos. (<https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/mec-e-inep-divulgam-resultados-do-censo-escolar-2023>).

2013 a 2023 (BBC, 2023), ocorreram 4.942 considerados *mass shootings*, sendo que apenas 5,03% ocorreram em escolas de educação básica (Cox, 2024), dentro de um espaço de 10 anos.

2.3 OS EFEITOS DOS ATAQUES DE VIOLÊNCIA EXTREMA E A NECESSÁRIA POSVENÇÃO

Retomamos que os ataques aqui investigados são considerados eventos de violência extrema, e as necessidades são prementes em seu enfrentamento. Em vista disso, é fundamental que as ações após tais episódios sejam conduzidas com extrema agilidade e alta prioridade visando seu enfrentamento. Para além da prevenção e enfrentamento, discorreremos neste tópico sobre uma outra frente que se abre após a ocorrência de um ataque desse tipo: ações que possam promover cuidado e alívio para as consequências traumáticas geradas.

Embora exista uma vasta gama de estudos e publicações sobre esse tipo de violência, nem todos os países nos quais os incidentes ocorrem, possuem protocolos de intervenção sistematizados que possam orientar as ações nos diversos âmbitos. No entanto, é consenso que esse tipo de ação é extremamente necessária e demanda tempo, mão de obra qualificada e recursos financeiros.

Inspirado nos cuidados e intervenções que são realizados após um suicídio (Edwin Shneidman, 1975, 1985, 1993), o termo "posvenção" no contexto de uma escola que sofreu um ataque de violência extrema refere-se a um conjunto de ações e intervenções de apoio em diversas dimensões direcionadas à comunidade escolar afetada pelo evento traumático. Isso inclui estudantes, docentes, funcionários e familiares das vítimas e dos principais afetados.

Como se vê é mais que recuperação. A posvenção visa ajudar a comunidade a lidar com a violência, a perda e o trauma coletivo. Além de promover o fortalecimento do coletivo e da resiliência dentro da comunidade escolar, contribui para a prevenção de possíveis efeitos psicológicos adversos a longo prazo. Esse termo também é encontrado em pesquisas de autores onde a posvenção também é associada aos processos de suporte à comunidade escolar após ataques ou tiroteios nas escolas (Bowling *et al.*, 2022; Lanza, Roysircar e Rodgers, 2018; Lebrun, 2011; MacNeil e Topping, 2009). Especialistas e pesquisadores em todo o mundo passaram a utilizar o termo "posvenção" para descrever intervenções e estratégias aplicadas em situações de eventos traumáticos, como desastres naturais e aos ataques de violência extrema em escolas. No Brasil, o Conselho Federal de Psicologia também se manifestou, em sua Nota Técnica 08/2023 (CNP, 2023, p. 13): "Estabelecer estratégias de posvenção em casos de

violência escolar inclui a articulação do trabalho com os equipamentos de rede de proteção, colaboradores e a própria comunidade escolar”.

O objetivo das ações de posvenção é prevenir e mitigar os impactos negativos na saúde mental e emocional das pessoas afetadas direta ou indiretamente. Abrange medidas de apoio psicológico, social e emocional voltadas para as vítimas e comunidades atingidas, com o intuito de reduzir o risco de complicações adicionais, como a intensificação do sofrimento, o surgimento de quadros depressivos e a manifestação de comportamentos de risco. Além disso, busca-se promover a recuperação, fortalecer a capacidade de resiliência e reconstruir as vidas prejudicadas, ao mesmo tempo em que se previne a ocorrência futura de eventos semelhantes.

Um estudo conduzido pela Universidade de Stanford, nos Estados Unidos (Rossin-Slater *et al.*, 2020), revela que a exposição de estudantes a ambientes que foram palco de tiroteios fatais em escolas americanas resulta em aumentos persistentes e substanciais no uso de antidepressivos entre jovens. Segundo os autores “a exposição local a tiroteios fatais em escolas aumenta o uso de antidepressivos entre jovens em 21,4% nos 2 anos seguintes“ (p. 23484, tradução nossa) e ressaltam que ”estes efeitos são menores em áreas com maior densidade de prestadores de cuidados de saúde mental que se concentram em intervenções comportamentais, em vez de farmacológicas“ (Rossin-Slater *et al.*, 2020, p. 23484, tradução nossa).

Na análise de Flannery, Modzeleski e Kretschmare (2013):

Temos a tendência de nos concentrar no perpetrador, buscando respostas para o motivo pelo qual ele cometeria tal ato, e tentamos dar sentido ao que não faz sentido. Embora essa resposta seja compreensível, não podemos esquecer os sobreviventes e outras vítimas e as suas necessidades de saúde mental, que podem prevalecer durante muitos anos após o incidente. Quando ocorrem incidentes semelhantes, os sobreviventes anteriores e outros também podem estar propensos a reviver o trauma (Flannery *et al.*, 2013, p. 331, tradução nossa).

Ressaltamos ainda, que para fins de posvenção a esses eventos, importa considerarmos que existem tanto vítimas diretas, que são aquelas que sofrem diretamente o ataque ou que estavam no local quando o evento ocorreu, quanto as indiretas, que são as que estão envolvidas com a comunidade escolar como um todo (exemplo: familiares, amigos, comunidade do entorno etc.). Além disso, é válido reconhecer os diferentes processos de vitimização que elas podem passar. Nesse sentido, podemos ampliar o nosso olhar por meio dos estudos em vitimologia (campo de estudo e análise do papel das vítimas no cenário de um delito), considerando o que é chamado de processo vitimizatório ou vitimização, que versa

sobre os danos de outras ordens, causados às vítimas, desde o momento em que se torna alvo da infração penal.

Dentro do processo penal, encontramos a seguinte classificação sobre os diferentes tipos de danos causados à vítima:

a) vitimização primária – considerando o dano diretamente causado pelo crime (lesões físicas, materiais ou psicológicas);

b) vitimização secundária – quando ocorrem os danos causados indiretamente, durante a comunicação e apuração dos fatos pelos agentes e operadores do Direito e da Justiça, ao serem expostos à estigmatização, revitimização, falta de apoio e empatia no trato, ou mesmo a extensa demora dos trâmites legais e

c) vitimização terciária - onde a vítima é afetada pela forma como é tratada na esfera de convivência (comunidade, familiares, amigos e no trabalho), sentindo-se humilhada e constrangida (afastamentos, comentários, perguntas e brincadeiras maldosas, trazendo à tona os traumas vivenciados a todo momento, e por vezes, colocando-a como “culpada” pela situação).

Atualmente, diante da era da tecnologia e informação em que a sociedade está inserida, destaca-se ainda a vitimização quaternária (Haidar e Rossino, 2016), pertinente aos eventos ora estudados neste trabalho. Tal classificação trata da percepção da criminalidade através da mídia, que consiste no medo de se tornar novamente vítima, pela forma sensacionalista e sem comprometimento com a realidade como são retratados os eventos pelos veículos de comunicação em geral, baseado em interesses políticos e econômicos. Essa forma subjetiva de vitimização, ataca a sensação de segurança e bem-estar da sociedade em geral.

Wieviorka (1997) analisa como as vítimas de violências se tornam atores sociais importantes, e como as transformações sociais, culturais e políticas afetam as relações entre as vítimas, ofensores e instituições. Todo esse entrelaçamento e a extensão dos danos, traz a necessidade de reconhecimento, reparação e justiça, que somente pode ser alcançada por meio de uma abordagem multidisciplinar e integrada da vitimologia.

As respostas emocionais diante de uma situação de crise são diferentes de uma pessoa para outra, levando em consideração aspectos como idade, experiências passadas de trauma e proximidade com o evento em questão. Estudos recentes têm apontado quais grupos são mais vulneráveis, quais podem desenvolver problemas de saúde mental no futuro e qual a influência da mídia nesse processo. Em uma compilação sobre o tema específico, Abrams (2023), alerta: “O stress dos tiroteios em massa pode pesar particularmente sobre as crianças e adolescentes, cuja saúde mental já está em crise” (p. 58, tradução nossa).

Especialistas afirmam que a quantidade de tiroteios em massa, intensificada pela nossa constante exposição à mídia que cobre esses eventos, resulta em uma sobrecarga de informações que afeta a saúde mental de forma negativa (APA,2019).

Silver e colaboradores (2020) demonstram que existem diversos indícios de que mesmo pessoas que não presenciam tiroteios em massa podem desenvolver ansiedade e dificuldades, sendo isso frequentemente relacionado com a quantidade de cobertura midiática que recebem: “A sobreposição de cobertura sensacionalista dos meios de comunicação no contexto da exposição direta repetida, está provavelmente criando uma crise adicional para a saúde mental pública (p. 4, tradução nossa).”

Os estudos acima mencionados reiteram a importância da intervenção em situações de ataque de violência extrema às escolas. Algumas ações já existentes ao redor do mundo podem inspirar caminhos para que sejam pensadas essas propostas. Na Finlândia, por exemplo, após um tiroteio ocorrido em uma instituição educacional em 2008, houve uma demanda por apoio psicossocial por parte de pessoas em luto, estudantes sobreviventes, familiares, membros da escola e da comunidade em geral. Para atender a essa necessidade, foi estabelecido o Projeto Kauhajoki (Ala-aho, Turunen, 2012), um programa multidisciplinar de alcance multinível que verificou a necessidade de fornecer assistência às famílias afetadas pelo trauma, estudantes, funcionários escolares e a comunidade em geral ao longo de um período de 2 anos e 4 meses.

Posteriormente, Turunen e colaboradores (2014) apresentaram um estudo em que investigaram as percepções dos estudantes em relação ao atendimento prestado, demonstrando a eficácia do modelo de cuidados aplicados, estendido por um longo prazo. Os resultados do estudo demonstraram a importância de priorizar as redes de apoio natural, como colegas, familiares e amigos, em situações de trauma significativo, bem como de oferecer assistência profissional adicional às pessoas mais vulneráveis emocionalmente. Além disso, os autores enfatizaram a necessidade de garantir que as pessoas afetadas tenham fácil acesso a essa rede de cuidado e apoio, que deve estar disponível pelo período necessário à recuperação de todos.

A *National Association of School Psychologists* (Beteshda, 2020) nos Estados Unidos, destaca a importância de estabelecer parcerias prévias com diversas instituições e serviços como forma de garantir apoio adicional em situações de eventos traumáticos graves. Isso requer um planejamento prévio, colaboração contínua e uma definição clara das áreas de responsabilidade. A existência de acordos pré-estabelecidos, nos quais as responsabilidades de cada entidade estejam especificadas dentro de protocolos predefinidos, é crucial para assegurar que haja suporte adequado em caso de necessidades que ultrapassem a capacidade dos profissionais locais.

A NASP (Bethesda, 2020) também enfatiza a importância de fornecer serviços de acompanhamento em saúde mental no local da escola atingida, sempre que possível, a fim de que o atendimento seja eficiente e garantir que os alunos tenham acesso mais facilmente a esses serviços. Portanto, a colaboração eficaz desde o início entre as instituições parceiras, nas ações que atendem a um evento violento que afete uma escola, é um meio de aprimorar a eficácia e a sustentabilidade do processo de recuperação em situações de crise.

2.4 PROPOSTAS INTERNACIONAIS PARA O ENFRENTAMENTO DO FENÔMENO: CONSIDERAÇÕES SOBRE O QUE TEM SIDO FEITO EM ALGUNS PAÍSES.

Os estudos e experiências internacionais possuem uma importância imensurável para nossa investigação, principalmente ao buscarmos alternativas e formas de lidar com esse tipo de violência. É baseado nas estratégias e análise dos resultados alcançados pela implementação dessas ações que podemos considerar sua aplicabilidade ou não no contexto brasileiro, observadas as especificidades de nossas escolas, dos municípios, instâncias governamentais, legislações etc. O estudo destaca alguns países neste tópico, considerando alguns pontos: o expressivo número de casos consumados, suas estratégias de enfrentamento e prevenção, bem como outros em que o número de ataques foi mínimo, porém, implementando legislações eficientes e controles de armas que buscaram a prevenção efetiva e evitando novos casos. Optamos também por aqueles em que foram encontradas informações abundantes e mais disponíveis. Dentre eles, relacionamos México, Estados Unidos, Reino Unido e Nova Zelândia.

Importa salientar, entretanto, que a ausência de detalhamento nos registros dificulta a compreensão dos critérios subjacentes a essa contagem numérica.

Em sua maioria, houve um movimento político e social em direção ao maior controle de armas; em alguns casos, sua total restrição ou legislações que dificultaram o acesso às mesmas. No entanto, é comum a todos, a preocupação em saúde mental e vivência escolar e familiar.

México

No território mexicano, a regulamentação do acesso a armas é consagrada pela Constituição do país, estipulando, contudo, a proibição do manuseio desses artefatos fora do âmbito residencial do detentor. De acordo com dados disponíveis no site da *Worldpopulation Review*, até o ano de 2018, foram registrados 17 incidentes de tiroteios em instituições escolares no país.

Pesquisadores do Centro Universitário de Ciências Econômicas e Administrativas (CUCEA, 2022) desse país, alertam para os impactos adversos que tais eventos têm causado no domínio educacional, associando-os a fenômenos como *bullying*, acessibilidade a armas e negligência quanto à saúde mental; traços intrínsecos à realidade nacional.

Docentes e gestores reportam uma sensação de impotência e incapacidade para prevenir ou enfrentar esse tipo de violência, caso venha a ocorrer, por inexistirem programas e ações que lhes forneçam capacitações adequadas para agirem. Recomendações oriundas de estudos realizados pelo CUCEA convergem para a atenção à saúde mental, a prevenção do *bullying* e a implementação de ações durante eventos de violência. Alguns protocolos têm sido retomados, como a operação "Mochilas Seguras"²⁴, criada em 2010, após eventos violentos em escolas e que orientava gestores e professores a realizarem revistas nas mochilas dos alunos, com autorização e na presença dos pais, buscando identificar objetos perigosos ou armas. Todavia, reconhecem que tais medidas, por si só, carecem de eficácia, sublinhando, assim, a necessidade premente e a importância incontestável da instauração de políticas públicas permanentes principalmente de combate ao *bullying*, para lidar com a questão.

Reino Unido

O Reino Unido atualmente figura entre as nações com menor incidência de homicídios por armas de fogo. Apesar de já possuir uma das legislações mais restritivas no âmbito mundial no que tange à posse de armas, no início de 1997, o governo britânico obteve a aprovação parlamentar para a implementação de uma proibição integral da posse de pistolas com calibres superiores a 22. A administração subsequente, uma vez empossada, estendeu essa proibição para todas as pistolas, independentemente do calibre. Cabe ressaltar que a legislação contempla algumas exceções limitadas, a exemplo de armas de fogo carregadas com pólvora consideradas antiguidades, armas de interesse histórico cujas munições não estejam mais em produção e pistolas de ar comprimido.

Recentemente, o país anunciou, por meio da secretaria de Estado da Educação, a intenção de proibição do uso de dispositivos móveis nas escolas em todo o território nacional durante as aulas e intervalos (Milmo, 2024). Tal medida, baseada em um relatório do Comitê da Educação, visa mitigar a incidência de *cyberbullying* e promover uma maior concentração dos alunos nas disciplinas acadêmicas, dentre outros prejuízos detectados na pesquisa, como

²⁴ Programa de revista de mochilas por gestores e professores, desenvolvido dentro do programa Escola Segura, em 2010, no México.

tempo demasiado de tela e exposição de crianças e adolescentes à pornografia e conteúdos violentos. Atualmente, 14 países ao redor do mundo implementaram esse tipo de controle.

Estados Unidos

Os Estados Unidos, reconhecidos internacionalmente como o país com o maior registro de incidentes de ataques a instituições educacionais, destacam-se também como líderes no desenvolvimento de estudos e estratégias direcionadas ao combate e prevenção desse fenômeno. O país também detém o título de nação onde é possível encontrar o maior número de civis portando armas, incluindo não apenas armas domésticas, mas também o famoso AR-15, que é a arma mais utilizada em tiroteios e massacres²⁵. O acesso a essas armas é facilitado e permitido por leis extremamente benéficas aos maiores fabricantes, que possuem forte lobby junto ao governo.

Racorti e Andrade (2023, p. 2), apontam que, após o evento de Columbine, em 1999, os Estados Unidos passaram a “conviver com um tipo diferente de incidente crítico envolvendo pessoas, no qual os seus causadores não mais buscavam fazer reféns, mas produzir o maior número possível de vítimas fatais”. Com a constância desse tipo de episódio e com as lições aprendidas durante as intervenções, chegou-se à conclusão de que havia necessidade de mudanças nas respostas policiais, pois, em muitos casos, não haveria tempo de aguardar que equipes especializadas chegassem ao local crítico para atuarem, sem que houvesse a perda de inúmeras vítimas. Os autores ressaltam que, a partir de 2002, foi criado o *Advanced Law Enforcement Rapid Response Training* (ALERRT), responsável pela preparação e treinamento dos agentes que passariam a atuar nesse tipo de evento. Esse treinamento foi tornado padrão pelo FBI a partir de 2013, para intervenções de “ataque ativo”, que, como visto tornou-se então uma diretriz para identificar quando uma ou mais pessoas tentam ativamente matar pessoas, em espaços públicos. A partir de estudos sobre cada caso que ocorre, o ALERRT tem analisado e incorporado os aprendizados e mudanças necessárias nas ações efetivas. Em estudo de 2021, a *National Threat Assessment Center* (NTAC), analisou 67 casos de ataques direcionados a escolas e que foram evitados, no período de 2006 a 2018. Os autores dos ataques compartilharam suas intenções por diversos meios: publicações *on-line*, vídeos, áudios e declarações verbais. O estudo demonstra que 50 dos ataques puderam ser evitados devido a essas comunicações antecipadas e reforça a necessidade de a escola criar e manter um ambiente que seja seguro que acolha e incentive os estudantes a mencionarem casos do tipo, quando

²⁵ <https://www.bbc.com/portuguese/articles/cxxrx9r0ew3o>

possuem alguma informação. Nos casos estudados, isso foi fundamental para que a prevenção ocorresse.

Os ataques a instituições escolares continuam afligindo muitas escolas no país e têm levado ao fortalecimento de medidas de segurança por meio da implementação de dispositivos como detectores de metais, portas reforçadas, sistemas de reconhecimento facial, equipamentos de proteção pessoal, como coletes e mochilas à prova de balas, além de lousas resistentes a disparos. Outra prática comumente adotada nas escolas norte-americanas é a realização de exercícios simulados de tiroteios, nos quais alunos e professores praticam rotas de evacuação e adotam medidas defensivas, como barricar portas de salas de aula utilizando cadeiras ou mesas (Gawley, Cuellar, Coyle, 2021). Em pelo menos 14 estados do país, a prática de armar professores e funcionários já é adotada em algumas escolas e distritos escolares, especialmente em áreas rurais, onde a resposta policial pode demandar um tempo substancial em situações de potencial ataque.

Não obstante as medidas de segurança implementadas nas instalações educacionais, é pertinente notar que o número de incidentes envolvendo tiroteios em escolas tem mantido uma relativa constância ao longo das últimas três décadas (foram 413 ataques, de 1999 a maio de 2024). A persistência desse cenário, apesar dos esforços empreendidos, evidencia a complexidade do desafio enfrentado pelas autoridades educacionais e pela sociedade em geral. No âmbito da proposta consubstanciada no "*Call for Action to Prevent Gun Violence in the USA*" (2022)²⁶, documento assinado por 4,4 mil especialistas e 200 universidades, juntamente com grupos de educação e saúde mental, adverte-se que o aumento na implementação de medidas de segurança e na capacitação de professores e funcionários com armamento não se mostra eficaz na prevenção de novos ataques. Argumenta-se que a solução reside em medidas abrangentes de prevenção, em vez de uma mera reação a esses eventos. Alertam ainda que a introdução de armas adicionais nas instalações escolares pode acarretar impactos adversos na assiduidade, desempenho acadêmico e nas relações interpessoais, gerando uma sensação de insegurança entre alunos e professores. Ao invés disso, os especialistas recomendam a promoção de um ambiente escolar livre de armas, enfatizando a educação dos estudantes e professores para identificar potenciais ameaças. Além disso, advogam pela proibição de armas de uso militar, frequentemente acessíveis a civis nos Estados Unidos, e pela intensificação das verificações de antecedentes para compradores de armas.

²⁶<https://education.virginia.edu/research-initiatives/research-centers-labs/research-labs/youth-violence-project/call-action-prevent-gun-violence-united-states-america>

Embora as medidas de segurança sejam cruciais, a ênfase exclusiva na preparação para possíveis ataques é insuficiente. Ressalta-se que a prevenção transcende as medidas de segurança, devendo ser abordada muito antes da chegada de um atirador à escola.

É importante mencionar que os Estados Unidos, em colaboração com países europeus, desempenharam um papel proeminente na criação do *Global Internet Forum of Counter Terrorism* (GIFCT)²⁷ em 2017. Essa iniciativa, liderada pelas empresas Facebook, Microsoft, Twitter e Youtube (pertencentes à Alphabet), visa impedir que terroristas e extremistas explorem as plataformas digitais. Embora as medidas de segurança sejam cruciais, a ênfase exclusiva na preparação para possíveis ataques é insuficiente. Ressalta-se que a prevenção transcende as medidas de segurança, devendo ser abordada muito antes da chegada de um atirador à escola.

Nova Zelândia

Após o evento trágico ocorrido em 2019, com o massacre em uma mesquita que causou a morte de 51 pessoas, o governo da Nova Zelândia prontamente implementou uma série de medidas com o intuito de prevenir a ocorrência de futuros ataques e impedir a disseminação de vídeos, imagens e manifestos relacionados ao perpetrador. Embora o evento não tenha ocorrido em uma instituição educacional, as estratégias, a divulgação e as menções aos ataques de Columbine feitos pelo perpetrador, o caso afeta diretamente as escolas, sendo um dos mais comentados em sub comunidades *on-line* relativas ao tema. Em colaboração com a França, foi instituída a "*Christchurch Call to Action*"²⁸, uma iniciativa que inclui a criação de um centro unificado de denúncias, a realização de estudos sobre algoritmos e a condução de discussões sobre o tratamento de crimes na esfera midiática.

Essa coalizão, que agrega 120 países, incluindo entidades governamentais, empresas de tecnologia, plataformas de redes sociais e organizações não governamentais (ONGs), tem como propósito principal o financiamento de pesquisas destinadas a compreender o funcionamento de algoritmos *on-line*. O objetivo é reunir informações específicas que possam embasar a formulação de regulamentações mais eficazes. Além disso, o grupo fomenta a realização de estudos sobre soluções tecnológicas, como por exemplo, o rastreamento de grupos extremistas que atuam virtualmente.

²⁷ <https://gifct.org/>

²⁸ <https://www.christchurchcall.com/>

No âmbito legislativo, a Nova Zelândia promulgou leis que estabelecem penalidades criminais para aqueles que veiculam imagens e vídeos relacionados a eventos dessa natureza. Essas medidas refletem um compromisso claro em combater a propagação de conteúdos prejudiciais e fortalecer a segurança cibernética, contribuindo para a salvaguarda da sociedade contra potenciais ameaças similares no futuro.

Observamos que em todos os países aqui mencionados, as diversas estratégias utilizadas são semelhantes: investimentos em segurança pública e na segurança física dos edifícios; contratação de seguranças armados, instalação de câmeras de identificação, detectores de metais e botões de pânico; treinamento da equipe escolar para identificar possíveis autores de ameaças; armamento de professores; instalação de portas e lousas a prova de bala; e realização de simulações de tiroteios. No entanto, nenhuma dessas estratégias tem conseguido impedir o crescimento dos números de ataques nos Estados Unidos (Sorensen *et al.*, 2021). Outros profissionais defendem a implementação de canais de denúncia anônimos e a criação de equipes de avaliação de ameaças, compostas por profissionais multidisciplinares que atuem nas escolas. Essas equipes seriam responsáveis por receber as denúncias, verificar sua veracidade e desenvolver planos para mitigar a violência e ajudar alunos com comportamentos potencialmente violentos antes que qualquer ato ocorra.

É importante pontuarmos que diversos estudos (Agnich, 2015; Elsass, Schildkraut e Stafford, 2016; Katz, 2016; Langman, 2017; Kimmel, 2018; Cullen, 2019) alertam para a necessidade de priorizar a prevenção, seja por meio da promoção de programas de acolhimento, conscientização e direitos humanos, seja pelo fomento a um clima positivo nas escolas.

No Capítulo 7 discutiremos sobre o que tem sido feito no Brasil sobre o tema, abordando múltiplas áreas de atuação.

3 ALGUNS FATORES E TEORIAS QUE BUSCAM EXPLICAR A OCORRÊNCIA DOS ATAQUES

Na introdução deste estudo, discutimos que os ataques de violência extrema às escolas são fenômenos complexos, portanto, multifatoriais, e não devem ser analisados de maneira fragmentada ou reducionista. Além da multiplicidade de fatores que contribuem para a ocorrência desse tipo de ataque, é essencial considerar a inter-relação entre eles. Esta pesquisa não tem intenção de esgotar os aspectos envolvidos, mas sim de reconhecer e apontar que a análise desse fenômeno requer uma abordagem abrangente, levando em conta os contextos econômicos, sociais e culturais de cada país. Pretendemos destacar alguns desses fatores e teorias para apresentar uma visão mais sistêmica.

Nascimento e Silva Neto (2022) destacam que as teorias sociológicas relacionadas aos crimes, que investigam e analisam os elementos que constituem a conduta criminosa e as circunstâncias em que o crime pode ocorrer, podem ser valiosas para a compreensão e prevenção dos ataques às escolas. Wickert (2018, p. 2, tradução nossa) aponta que:

As teorias do crime servem para explicar o comportamento desviante/criminoso. As considerações teóricas são geralmente testadas em estudos empíricos. De muitas das teorias do crime, podem ser tiradas conclusões sobre como o crime pode ser prevenido e, assim, encontrar o seu caminho na prática da política criminal.

Sob essa ótica, Joseph e colegas (2023) desenvolveram um estudo com o objetivo de examinar o impacto da “Teoria das Atividades Rotineiras” nos eventos de ataques com armas de fogo nas escolas, enfocando os contextos de oportunidade para sua ocorrência. A Teoria das Atividades Rotineiras (Cohen, Felson, 1979) está inserida no conjunto das Teorias Situacionais do Crime e busca explicar os processos decisórios e comportamentais dos agressores, com base em suas rotinas cotidianas. A teoria discorre sobre a hipótese de que a ocorrência de crimes depende da convergência de três elementos que devem estar presentes no mesmo local e no mesmo espaço temporal: um infrator motivado, um alvo vulnerável e um ambiente propício (no caso das escolas, a ausência de um sistema de segurança que o impeça), ensejando condições favoráveis para o ato criminoso.

Ainda segundo a teoria, esses elementos dependem das ocupações diárias tanto das vítimas quanto dos ofensores, com ênfase no papel das circunstâncias e dos fatores ambientais para a consumação do crime. Essa configuração pode criar ou reduzir as oportunidades de um

crime, e tais estudos permitem desenvolver estratégias preventivas, especialmente no âmbito da segurança pública, que modificam ambientes e rotinas.

Dentro dessa teoria, ao considerarmos o infrator motivado como um dos elementos que a compõem e analisarmos o autor de um ataque em escola, podemos dizer que sua “técnica” para o cometimento do ato pode ser compreendida como um conjunto de habilidades e recursos para a execução, como armas, ferramentas e planejamento. A oportunidade, por sua vez, é abordada na Teoria das Atividades Rotineiras como o conjunto de circunstâncias e fatores ambientais que podem tanto favorecer quanto dificultar a concretização do ato, tais como: vigilância, segurança, horário e local.

É importante lembrar que, embora a Teoria das Atividades Rotineiras seja uma das abordagens contemporâneas mais populares para explicar o comportamento criminoso, ela negligencia aspectos motivacionais do lado do perpetrador devido à sua abordagem sóbria e analítica da situação. Nesse sentido, Jack Katz, em seu estudo sobre a sedução do crime (*Seductions of Crime*), “centra-se nos estímulos positivos do crime ou na experiência do crime a partir da perspectiva do perpetrador, ou seja, nas emoções e impressões sensoriais que levam ao crime” (Wickert, 2018, p. 2, tradução nossa). Para Katz, que classifica diversos perfis de acordo com o tipo de crime perpetrado, a figura do criminoso “modo durão” (*ways of badass*) descrito como um indivíduo que abraça o ato criminoso como algo bom, é caracterizada por um fascínio peculiar derivado do controle percebido sobre situações, da transgressão deliberada das normas sociais e da habilidade em desafiar limites estabelecidos. O autor interpreta esse comportamento como uma tentativa de indivíduos marginalizados ou desfavorecidos de afirmarem poder e influência em suas vidas, muitas vezes através de meios não convencionais e ilegais. A análise sociológica proposta por Katz enfatiza a complexa interação de emoções subjacentes, incluindo o desejo de respeito e reconhecimento, bem como o anseio por superar um sentimento de impotência. Essa abordagem visa compreender as motivações e experiências dos criminosos não apenas como desvios da norma social, mas como respostas contextualizadas a desafios e adversidades vivenciados por esses indivíduos. Katz argumenta que o comportamento criminoso não é determinado apenas por fatores externos e destaca a necessidade de intervenções personalizadas. Para o autor, compreender as experiências, motivações e processos de tomada de decisão únicos dos infratores pode ajudar a conceber intervenções que melhor atendam às necessidades e circunstâncias individuais. Sua exploração sobre a atração ou sedução do crime sugere que a política criminal deve adotar uma abordagem holística que considere os diversos fatores, incluindo aspectos sociais, econômicos, psicológicos e situacionais.

Em vez de depender apenas de medidas punitivas, as políticas podem incluir estratégias preventivas que abordem as tentações e motivações subjetivas associadas ao comportamento criminoso.

Diversos fatores que contribuem para esse fenômeno são discutidos em várias investigações sobre o tema. A seguir, relacionamos os mais citados, conforme os estudos de Cullen (2019), Langman (2017), Vieira, Mendes e Guimarães (2009), Newman *et al.* (2004) e Vossekuil (2002), que servem de base para muitas pesquisas mundiais: a disponibilidade de armas; o contexto social, familiar e cultural onde o autor está imerso; autopercepção do agressor de estar sendo privado de coisas que são importantes para ele; a ocorrência de eventos traumatizantes na vida do autor que podem ter causado adoecimento mental, ou transtornos mentais pré-existentes, não diagnosticados ou tratados; e a deficiência do sistema de apoio e proteção em saúde mental e assistencial para acompanhamento do autor e da família, antes que a situação escale para a violência.

Dentro do contexto social e cultural, trazemos outros fatores, que se inter-relacionam de forma secundária, também contribuem para a construção do caminho que pode levar ao ato que culmina em tragédia. São eles: a ideologia neonazista e a supremacia branca; a construção da masculinidade e o masculinismo; a interação com jogos violentos *on-line*, comunidades de subculturas virtuais violentas e redes sociais; os processos que levam à radicalização e o extremismo violento; situações de humilhação, inadequação, *bullying* e *cyberbullying*; e o efeito contágio.

Descreveremos cada um deles a seguir, mas vale ressaltar que, embora tenhamos optado por discuti-los de separadamente, eles estão diretamente relacionados. Outra ressalva necessária diz respeito à explicitação de que esses fatores são importantes e influenciam na ocorrência dos ataques, mas não são, de forma isolada, suficientes ou determinantes para que aconteçam.

3.1 A DISPONIBILIDADE E O FÁCIL ACESSO A ARMAS

Esse fator é o primeiro a ser mencionado por quase todos os pesquisadores norte-americanos como um facilitador para que os ataques ocorram, especialmente nos Estados Unidos. De acordo com os dados do *American Gun Facts*²⁹, 46% dos domicílios norte-americanos possuem ao menos uma arma de fogo. Essa mesma fonte informa que no país

²⁹ <https://americangunfacts.com/>

existem 460 milhões de armas em posse de cidadãos, sendo que apenas 1 milhão encontram-se sob a guarda da polícia e 4,5 milhões pertencem às forças militares. É o país que apresenta a maior taxa de propriedade de armas per capita.

Uma das possibilidades de compreendermos a persistente luta de seus cidadãos pelo direito de manterem-se armados, é analisarmos sua Constituição, datada de 1797. Esta concede a liberdade de cada Estado para decidir com autonomia sobre a regulação de leis armamentistas, contanto que respeitem a Segunda Emenda da lei magna, que preconiza: “Uma milícia bem regulamentada, sendo necessária à segurança de um Estado livre, o direito do povo de manter e portar armas não será infringido” (tradução nossa)³⁰. O termo “milícia” remete à 1791, quando a participação de grupos formados por homens organizados para proteger suas comunidades (na falta de forças de segurança suficientes à época) foi essencial para garantir a vitória na Guerra da Independência (Amerise, 2022). Segundo uma parte dos americanos contrários ao armamento, essa emenda teria o objetivo de valorizar as milícias de mais de 200 anos atrás, sendo considerada inadequada para os tempos atuais. Esse grupo defende ainda que as autoridades federais, estaduais e municipais possuem o direito de legislar, restringir ou proibir o uso de armas de fogo, sem que isso seja inconstitucional. No entanto, os defensores do porte de arma ainda sustentam o entendimento sobre a importância de se manter os direitos individuais incluindo o uso permitido de armamento.

Um estudo sobre os tipos de armas de fogo utilizadas em incidentes escolares perpetrados por adolescentes e sobre como essas armas são obtidas (Klein *et al.*, 2023) aponta que, na maioria dos casos, as armas eram de familiares (41,8%), de amigos (22%) ou adquiridas no mercado ilegal (29,6%). O trabalho analisou 253 casos, envolvendo 262 adolescentes, com idades entre 16 e 19 anos, no período de 1990 a 2016. Desses eventos, 47% resultaram, pelo menos, em uma morte. Os autores concluem que a investigação pode influenciar as discussões sobre políticas de controle de armas e sobre a defesa de armazenamento seguro para reduzir o acesso dos adolescentes às armas. Por sua vez, Jenco (2023), por meio da *American Academy of Pediatrics* (AAP), reforça que a forma mais eficaz de manter as crianças e adolescentes seguros, evitando ferimentos, suicídios e homicídios por armas de fogo, é a ausência de armamentos tanto dos domicílios como comunidades (Schaechter, 2023). A *American Academy of Family Physicians* (AAFP), em seu manifesto contra o armamento, associou a disponibilidade de armamentos às milhares de mortes, ao porte indevido e sem controle, e à aquisição por indivíduos despreparados. A AAFP ressalta que a violência causada por armas de

³⁰ <https://www.senate.gov/about/origins-foundations/senate-and-constitution/constitution.htm>

fogo é um problema de saúde pública, e não político, destacando a necessidade urgente de diversas formas de prevenção, incluindo regras para obtenção de armas, orientações sobre armazenamento, conscientização e controle da aquisição.

Nessa mesma direção, Vossekuil e colaboradores (2002), em relatório produzido para o serviço secreto norte americano e para o Departamento de Educação, analisaram 37 casos e 41 agressores, constatando que os perpetradores de ataques em escolas possuíam acesso extremamente facilitado às armas utilizadas nos crimes. Nesse estudo, os autores identificaram que a maioria, além de ter acesso, já as utilizava anteriormente ao ataque.

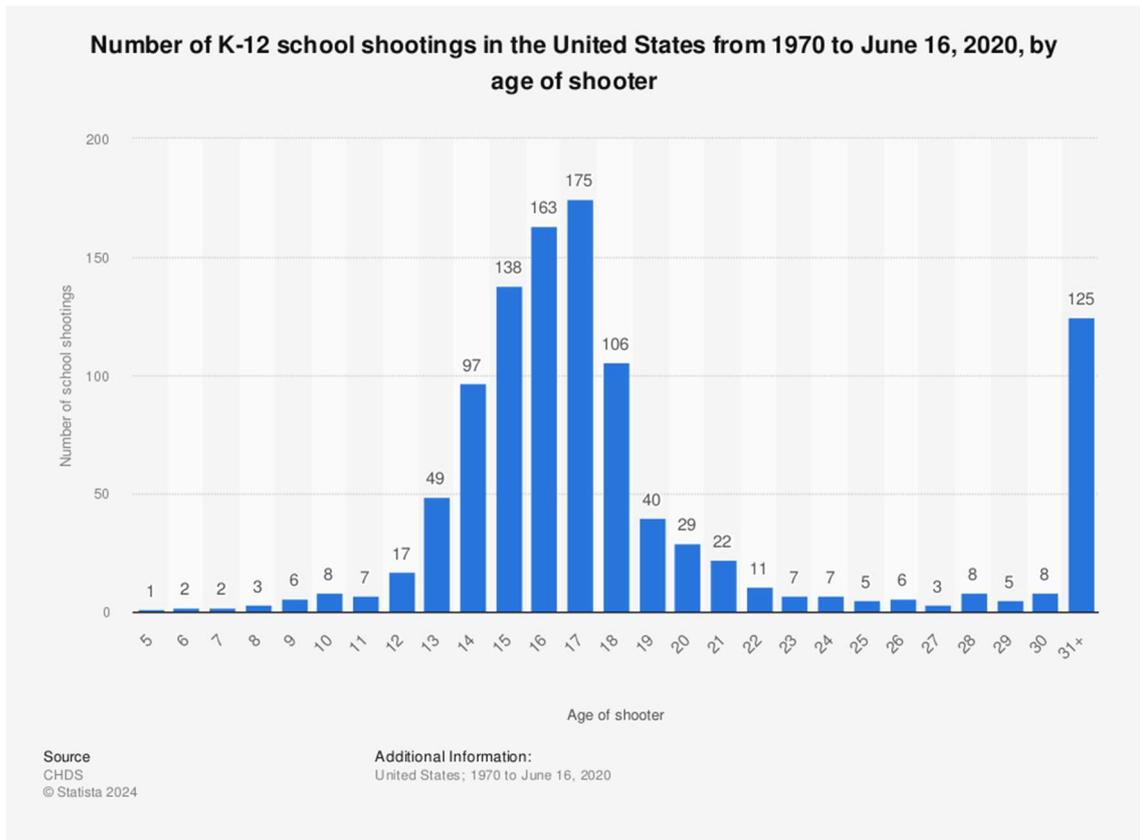
Fisher (2022) relata que, em outros países onde já ocorreram eventos desse tipo, a legislação foi endurecida em relação à disponibilização de armamentos à população, como Grã Bretanha, Austrália, Nova Zelândia, Noruega e Canadá. Segundo o autor, ataques indiscriminados com armas de fogo geralmente resultam em ações específicas de imposição de novas restrições à posse de armamentos, reduzindo os tiroteios em massa, homicídios e suicídios. Santaella-Tenório e colaboradores (2016, p. 1, tradução nossa) corroboram essa constatação, apontando evidências em 130 estudos envolvendo 10 países, onde é verificado que “a implementação simultânea de leis que visam múltiplas restrições a armas de fogo está associada a reduções nas mortes por armas de fogo”. Os autores ressaltam que a restrição da compra (por exemplo, verificando antecedentes de quem adquire as armas) e um armazenamento mais seguro, dificultando o acesso de crianças e adolescentes, também estão associados à redução das taxas de homicídios tanto de parceiros íntimos como de crianças.

3.2 ADOLESCÊNCIA; A CONSTRUÇÃO DA MASCULINIDADE (FRÁGIL) E O MASCULINISMO

O fato de que a maioria dos autores de ataques às escolas são adolescentes é um ponto extremamente relevante sob muitos aspectos, especialmente quando se considera o desenvolvimento físico, cognitivo, socio moral e afetivo pelos quais o indivíduo está passando.

De acordo com as estatísticas apresentadas pelo *National Center for Education Statistics* (NCES), 72% dos autores de tiroteios em escolas ocorridos no período de 2000 a 2021, nos Estados Unidos, pertenciam à faixa etária de 12 a 18 anos, e 95% eram do sexo masculino, conforme demonstrado no Gráfico 1. Em outros países, embora a ocorrência de ataques seja mais rara, a maior parte dos perpetradores também é composta por adolescentes.

Gráfico 3 — Autores de ataques em escolas nos EUA por idade (2000 a 2024)



Fonte: Statista (2024)

Em seus estudos sobre o conhecimento e desenvolvimento humano, Piaget (1977, *apud* Silva *et al.*, 2011) aponta que as transformações na forma como os adolescentes concebem a si mesmos, seus relacionamentos interpessoais e a natureza da sociedade, têm origem no desenvolvimento de uma nova estrutura lógica que ele denominou de ‘operações formais’ e que, segundo ele, inicia-se por volta dos 12 anos. Esse período marca a transição para a idade adulta, em termos de habilidades mentais. Segundo o autor, é durante a adolescência que o indivíduo adquire domínio do pensamento lógico e dedutivo, o que lhe permite realizar experimentações mentais. Dentre outras habilidades, o adolescente passa a ser capaz de relacionar conceitos abstratos e raciocinar sobre hipóteses. Na contemporaneidade, podemos dizer que esses indivíduos passam também a refletir sobre a responsabilidade de suas escolhas, a iniciação à vida adulta e, em muitos casos, a falta de alguém com quem falar sobre suas angústias e seus medos. Nesse sentido, Klautau (2017, p. 114) afirma que: “A falta de um lugar para expressar as angústias desencadeadas pelas inúmeras tentativas de desvendamentos de desejos e sofrimentos envolvidos na tentativa de construção de um lugar no mundo adulto coloca os jovens em uma posição vulnerável”.

A compreensão da adolescência envolve também a análise detalhada de duas áreas cerebrais: o sistema límbico e o córtex pré-frontal, uma vez que essas áreas interagem de forma complexa nesse período, com influência direta no desenvolvimento cognitivo, emocional e social. Nessa mesma perspectiva, Siegel (2013), ressalta que o comportamento desafiador, impulsivo e conflituoso observado na juventude é uma consequência da reorganização cerebral que ocorre durante essa fase do desenvolvimento. O autor alerta que, durante a adolescência, ocorre um crescimento do circuito cerebral que utiliza a dopamina — neurotransmissor ligado ao sistema de recompensa de nosso cérebro. É justamente esse aumento (que é natural), que pode dar a sensação de “estarem vivos” aos adolescentes quando se envolvem em atividades novas e estimulantes. Isso também os leva a focar nas sensações prazerosas e positivas, ignorando os riscos e perigos.

Em um estudo sobre atiradores escolares, Rothe (2022) indica que uma das características que explica certos comportamentos dos adolescentes é o fato de que “o processamento neuronal imaturo no córtex pré-frontal e outras regiões corticais e subcorticais, juntamente com a sua interação, leva a atitudes que tendem para o risco, a recompensa e a reatividade emocional” (p. 86, tradução nossa). Ainda segundo o autor:

À medida que as relações entre pares se tornam mais importantes na adolescência, as potenciais consequências negativas da rejeição ou vitimização por parte dos pares aumentam e a hipersensibilidade à rejeição social durante a adolescência pode ser explicada pelas alterações neurobiológicas que ocorrem nesta fase do desenvolvimento (p. 86, tradução nossa).

No entanto, Siegel (2013) ressalta que essas características, inerentes ao adolescente, como a paixão e a busca pelo desconhecido, são essenciais para o desenvolvimento do caráter. Elas também representam uma oportunidade para os adultos ao seu redor, no sentido de motivá-los a se desenvolver e prepará-los para uma vida com propósito.

Silva e colaboradores (2011, p. 6) destacam que “no desenvolvimento da adolescência se percebe uma vulnerabilidade da pessoa na formação biológica ocorrida em seu corpo, e mudanças inestimáveis provocadas pelo mundo contemporâneo”, lembrando ainda que “a adolescência, além dos fatores biológicos, é influenciada pelo ambiente familiar, cultural e social”. Segundo Gomide (2004) essa vulnerabilidade se dá pelo fato de que as pessoas nessa faixa etária estão em constante busca por descobertas e pela fixação de uma identidade psicossocial e existencial.

Klautau (2017, p. 116) ressalta que ao nos referirmos às influências do “ambiente”, é necessário entendermos que se trata de

(...) uma gama de situações que abrangem desde o cuidado exercido pela mãe até a garantia e manutenção de direitos do cidadão e deveres por parte do Estado, passando pelo papel simbólico exercido por instituições como as famílias, as comunidades, os grupos eletivos, a escola e as igrejas.

Estudos da Psicologia apontam aspectos sociais e fatores que contribuem e potencializam a vulnerabilidade nessa faixa etária. Parente *et al.* (2023, p. 1), em uma revisão de literatura sobre esse tema, ressaltam que

Os principais resultados que contribuem para o desenvolvimento de sofrimentos psicológicos em jovens e adolescentes em vulnerabilidade social e familiar, incluem exposição à violência, negligência, abuso, pobreza, e a falta de acesso a recursos educacionais e de saúde.

Ainda segundo as autoras, tais fatores, muitas vezes interligados, “potencializam problemas como ansiedade, depressão, baixa autoestima e comportamentos de risco (2023, p. 1).” No entanto, é importante ressaltarmos que ao discorrermos sobre vulnerabilidade na adolescência, esse termo

(...) perpassa na ideia dos vínculos sociais fragilizados, não se restringindo somente à pobreza, mas à falta de proteção social, acesso a serviços públicos, a frágeis vínculos afetivos, a discriminação pela cor, raça, gênero e afins, bem como a ideia social de pertencimento (Brondani, 2021, p. 3).

A esse respeito, Klautau (2017, p. 115), complementa

(...) é possível acrescentar a interação de diversos aspectos de ordem social, cultural e econômica que conduzem os jovens a situações de riscos e incertezas em relação à inserção no mercado de trabalho, ao acesso a bens de consumo e, sobretudo, à conquista de condições para a realização de sonhos e projetos de vida. Esses fatores evidenciam que a juventude é um período povoado por vulnerabilidades.

A autora destaca que a vulnerabilidade, por si só, traduz a ideia de insegurança, incerteza e exposição a riscos.

Ainda sobre a faixa etária envolvida, Livingston e colaboradores (2019) realizaram um levantamento sobre eventos de violência extrema em escolas no período de 1999 a 2018, buscando identificar características relativas ao tipo de escola, armas utilizadas e os agressores. Entre as conclusões, foi identificado que ataques realizados por autores com idade acima de 20 anos são mais letais do que os cometidos por adolescentes, o que parece indicar a presença de maior maturidade e autocontrole nos agressores mais velhos, do que nos adolescentes.

Ao discutirmos as características da adolescência, é necessária uma reflexão sobre o gênero e a construção da masculinidade, especialmente porque a maioria desses autores de violência extrema é do gênero masculino, e a forma como lidam com suas emoções.

Consalvo (2009), Larkin (2010), Myketiak (2016) e Marsden (2018) analisaram a relação entre o comportamento dos indivíduos que protagonizam ataques em instituições de ensino e a construção da identidade masculina. Consalvo (2003) e Tonso (2009) enfatizam o impacto da mídia e do contexto sociocultural na formação de comportamentos masculinos violentos, que podem ser adotados por esses indivíduos. Indo além, Myketiak (2016) explora o conceito de "masculinidade frágil", descrito como a necessidade do homem de provar constantemente sua identidade de gênero constantemente, temendo ser identificado como alguém que seja sentimental, afeminado ou frágil.

Nobrega (2023,) observa que para esses indivíduos com masculinidade frágil, isso gera um medo constante de que características femininas sejam identificadas por outros membros do grupo, resultando em caçadas ou inferiorização caso tais comportamentos sejam revelados. Myketiak (2016) destaca que os atiradores utilizam a violência como forma de reafirmar seu poder e elevar sua autoestima, muitas vezes em resposta a frustrações, inseguranças e desigualdades sociais que percebem de maneira distorcida.

Marsden (2018) complementa essa discussão ao abordar a construção de estereótipos sociais de gênero, onde traços como fragilidade, sentimentalismo e inferioridade são associados exclusivamente às mulheres, enquanto força, racionalidade, conquista e dominação são atribuídos aos homens. O autor aponta que a formação das escolhas feitas por indivíduos que cometem atos de violência extrema é influenciada pela toxicidade masculina e pelo *bullying*, particularmente o *bullying* com motivação homofóbica ou baseado em estereótipos de gênero. Esse tipo de *bullying* é considerado um componente da masculinidade frágil, pois associa homens homossexuais e características consideradas femininas a seres inferiores e dignos de desprezo. Comportamentos que fogem da hipermasculinidade, como a sensibilidade emocional, expressão de vulnerabilidade e ausência de comportamento de conquistador, podem ser igualmente desvalorizados e alvo de ridicularização, reforçando a ideia de que desvios dos padrões de masculinidade não são aceitáveis. Larkin (2010), ao analisar o contexto social americano e o meio ambiente educacional, também identifica que a formação da identidade masculina desempenha um papel significativo nos casos de violência armada em escolas. O autor destaca o conceito de hipermasculinidade, que se refere a imagem exagerada da masculinidade tradicional, reforçada pela sociedade, principalmente pelos meios de comunicação, nos quais são valorizados ideais como força física, agressividade e sexualidade

atribuídas aos homens. Ele considera que essa representação social foi intensificada na década de 1980 com a eleição de Ronaldo Reagan, candidato político da direita, o que, para ele, representou “uma espécie de vitória para o ressurgimento da masculinidade hegemônica”. A atuação e exposição do então presidente encorajaram “o crescimento de uma variedade de subculturas hipermasculinas, como a luta livre profissional, o boxe extremo, a cultura das armas, os grupos skinheads, as gangues e a cultura paramilitar” (Larkin, 2010, p. 317, tradução nossa). O autor ainda aponta que as instituições educacionais (não apenas as norte americanas, mas principalmente essas) reforçam a hipermasculinidade ao supervalorizar o desempenho dos estudantes, especialmente no meio esportivo, provocando a exclusão de alunos que não se enquadram no estereótipo e são inferiorizados. Ele ressalta que, principalmente na cultura norte americana, comportamentos advindos dessa hipermasculinidade, aliados à construção de uma masculinidade frágil e ao desejo de dominação, estão associados à ocorrência de atos de extrema violência nas escolas. Segundo ele esse tensionamento advindo das mudanças ocorridas na sociedade nas décadas de 1960 e 1970 com o surgimento da contracultura, criou uma polarização cada vez mais exacerbada entre os jovens, especialmente nos subúrbios, entre as elites dominantes e os membros marginalizados.

Zanello, Fiuza e Costa (2015) apontam que, nessa década, também surgiram os primeiros estudos feministas, visando a desconstrução do feminino e da ideia vigente sobre a “essência feminina”. As autoras destacam aspectos significativos relacionados à construção e expressão do gênero masculino na sociedade brasileira contemporânea. Em um estudo sobre gênero e saúde mental, elas observam que os homens brasileiros frequentemente expressam sofrimento associado à incapacidade de sustentar suas famílias economicamente, bem como à pressão para conformar-se a uma idealização hegemônica da masculinidade. Tal ideal é caracterizado pela necessidade de se mostrar ativo (hétero) e potente sexualmente, valorizando o desempenho sexual e laboral como métricas centrais de masculinidade.

Nesse sentido, é comum o termo utilizado pelos homens no Brasil e na obra das autoras, pelas autoras: “comedor” – gíria que se refere a alguém com sucesso em número de relações sexuais. Essa cultura tem incentivado muitos jovens a reafirmar sua identidade masculina por meio de comportamentos ilícitos que oferecem acesso a bens de consumo associados ao status de sucesso e virilidade. Além disso, Gusmão, Gomes e Zanello (2022) ressaltam que atos de violência também são frequentemente utilizados como meio de afirmar a virilidade, refletindo uma busca por reconhecimento e estabilidade na identidade sexual durante a adolescência, em um contexto em que a prova de masculinidade é constantemente desafiada e reafirmada.

Larkin (2010) conclui que os atiradores escolares, por sua vez, aderem aos conceitos de masculinidade hegemônica tanto quanto aqueles que os humilham. Afirmar que esses ataques não se referem apenas à vingança por humilhações, mas também à reafirmação da própria masculinidade dos agressores.

Kellner (2008) argumenta que a mídia também contribui para esse problema ao fomentar a violência e a ideia de retaliação, em conjunto com a prevalência da cultura armamentista e do militarismo. Esses fatores, aliados à agressividade como forma de demonstrar virilidade e como meio de afirmação social, destacam a complexa relação entre os tiroteios em escolas e a construção da masculinidade (Tonso, 2009).

Como visto, imagens socioculturais de masculinidades violentas representam formas de “ser homem” associadas à agressão, à dominação, à competição e à violência (por exemplo: o guerreiro, o herói, o predador, o macho alfa, o bandido, o vilão, o justiceiro, o rebelde etc.). Essas imagens são construídas e reproduzidas por meio de discursos, práticas, instituições e mídias que legitimam e naturalizam a violência como parte da identidade masculina. Podemos exemplificar, por analogia, o conceito de “imagens de controle” desenvolvido por Collins (2019) em sua atuação no feminismo negro: são representações, estereótipos e narrativas que sustentam e perpetuam as estruturas de poder e opressão. Esses estereótipos de masculinidade podem influenciar o comportamento de alguns homens que buscam afirmar ou recuperar o seu poder e prestígio por meio da violência, especialmente em contextos de crise, instabilidade ou desigualdade social. A violência pode ser dirigida contra si mesmos, contra outras pessoas, contra grupos sociais ou contra a sociedade como um todo (Tonso, 2009).

Ainda sobre o tema, Myketiak (2016) demonstra que esses perpetradores não se constroem ou se posicionam de uma forma que seja excepcional ou extraordinária, mas sim dependem de uma forma frágil de masculinidade contemporânea que usa a violência para provar a si mesmos que possuem valor, domínio sobre outros e superioridade. Ao refletir sobre essas questões e a violência em escolas, Celis (2015) afirma que:

(...) perpetradores percebem a escola como uma entidade social que diminui sua masculinidade, e a maneira de reafirmá-la é por meio do ataque a estudantes e professores, na presença dos membros da comunidade educativa e durante a jornada escolar. (...) A combinação entre o tratamento injusto e hostil e a falta de apoio dos colegas pode resultar numa visão negativa da escola. Os atiradores escolares procuram prejudicar a escola, que permitiu aos outros que o fizessem sofrer (p. 1, 17, tradução nossa).

Katz (2016) afirma que tanto a cultura de armas fora de controle quanto as construções problemáticas de masculinidade estão por trás dos eventos violentos às escolas. O autor ressalta que esses incidentes de tiroteios nas escolas revelam não apenas uma crise na juventude atual, mas também uma crise na ideia de masculinidade. Segundo ele, os tiroteios transmitem uma mensagem sobre como nossa sociedade está se saindo. Para Katz, o fato de a violência — seja ela extrema, como nos casos de tiroteios em escolas, ou mais comum, como homicídios, agressões e estupros — ser predominantemente cometida por homens deve indicar que o gênero é um fator crucial, talvez até mesmo o fator principal. Considerar a violência como algo neutro em termos de gênero acaba nos cegando enquanto buscamos meios e estratégias para reagir. Katz reflete ainda que o problema não está apenas na violência presente nos meios de comunicação, mas na construção de uma masculinidade violenta como norma cultural. Desde a música e os vídeos de rock e rap até os filmes de ação de Hollywood e os esportes profissionais e universitários, o autor afirma que a própria cultura dissemina imagens de homens violentos e abusivos, promovendo características como dominação, poder e controle como forma de estabelecer ou manter a masculinidade.

Na última década, novos conceitos têm sido construídos, derivados do que Fernández (2019) chama de “reação patriarcal” aos avanços do feminismo político, entendendo-se patriarcado como um sistema em que, nas relações de poder entre homens e mulheres, estas últimas, são subordinadas aos homens. Um desses novos conceitos é o “masculinismo”, que, segundo Silva (2023, p. 18), é “uma ideologia extremamente patriarcal e misógina, que busca resgatar a prática violenta de dominação, na qual mulheres são vistas como aproveitadoras e inimigas dos direitos dos homens”. Aliado a isso, surgiram os conceitos de “machosfera” ou “manosfera”, que se referem a um conjunto de comunidades virtuais misóginas, onde os participantes homens compartilham frustrações sexuais e desconfortos vivenciados na atual masculinidade heteropatriarcal. Os assuntos dessas comunidades giram em torno da sexualidade e masculinidade. Amato e Fuchs (2022) ressaltam que

Eles não são um grupo homogêneo e se subdividem em organizações que variam nas nuances de suas ideologias e alvos de seu ódio: incels (celibatários involuntários), homens de bem, homens sanctos, fathers for justice, movimento pelos direitos dos homens, para ficarmos em alguns exemplos (p. 80).

Outro movimento que tem sido muito debatido e que também compõe a chamada “machosfera”, é o “*red pill*”, que reflete uma perspectiva misógina que distorce a narrativa do filme *Matrix* para minimizar os direitos das mulheres. Na trama do filme, tomar a “*red pill*” (pílula vermelha) significa despertar para a realidade oculta do mundo. Os adeptos desse

movimento adaptaram essa metáfora para afirmar que despertaram para a "verdadeira natureza" das relações de gênero, onde, segundo eles, a sociedade é dominada por valores feministas que oprimem os homens. Para os seguidores do *red pill*, a dinâmica de poder entre homens e mulheres é intrinsecamente manipulativa, e as mulheres são vistas como "proveitadoras" que exploram os homens para obterem benefícios pessoais (Dias, 2024). Eles acreditam que homens devem aprender técnicas para manipular e controlar as mulheres, evitando relacionamentos sérios ou compromissos que possam resultar em desvantagens legais ou emocionais para os homens. Os seguidores do *red pill* frequentemente compartilham suas ideias em fóruns *on-line* e redes sociais, onde discutem estratégias para evitar ser "enganados" por mulheres e compartilham histórias pessoais que interpretam como confirmações de suas crenças. Esse movimento promove uma visão cínica e adversarial das relações de gênero, na qual a confiança e a cooperação entre os sexos são substituídas pela desconfiança e pela manipulação estratégica.

Outro grupo significativo dentro dessa comunidade é o MGTOW, cuja sigla se refere a '*men going their own way*' (homens seguindo seu próprio caminho). Esse grupo acredita que a sociedade como um todo, deve romper com as mulheres, promovendo um "separatismo masculino". Eles defendem que, para a autopreservação masculina, os homens devem dissociar-se das mulheres, pois, em sua concepção, o feminismo as tornou um perigo para o gênero masculino. Os adeptos do MGTOW promovem a ideia de que os homens devem evitar relacionamentos amorosos e casamentos, focando em seu próprio desenvolvimento pessoal, financeiro e emocional. Eles enxergam o engajamento com mulheres como um risco potencial para suas vidas, principalmente devido a questões legais relacionadas a divórcios e pensões alimentícias. Essa filosofia prega a independência total dos homens, incentivando-os a viver uma vida livre de quaisquer compromissos que possam ser explorados ou manipulados pelas mulheres. Os MGTOW também compartilham suas ideias em fóruns e redes sociais, oferecendo suporte e conselhos uns aos outros sobre como evitar relacionamentos prejudiciais. Essa abordagem tem atraído muitos homens que se sentem desiludidos com as expectativas sociais tradicionais e com as mudanças promovidas pelo movimento feminista.

Como relatado, a machosfera é um espaço virtual onde esses movimentos discutem e promovem suas visões sobre as relações de gênero e a sociedade. Todos representam respostas extremas às questões de gênero, reforçando narrativas de conflito e desconfiança entre homens e mulheres. Amato e Fuchs (2022, p. 80) salientam que, apesar dessas particularidades e subdivisões, "pode-se dizer que o ódio às mulheres é o elemento motor de suas existências, pois a elas é atribuída a culpa por eles se sentirem rebaixados e menosprezados em sua masculinidade".

Em seu estudo, Souza e colaboradores (2022, p. 235) resgatam a origem do conceito de misoginia, ressaltando que, na Grécia antiga, “as mulheres eram consideradas apenas reprodutoras, enquanto o homem era provedor da família e digno de título de cidadão”, sendo a Grécia portanto, um dos berços dessa prática. No entanto, as autoras destacam que a instituição da misoginia (ódio, aversão, preconceito, práticas e discursos contra as mulheres), teve a cultura cristã como campo de expansão e consolidação. Desde a idade média, associava-se as mulheres ao misticismo, uma vez que lhes eram atribuídas características como sensibilidade, fragilidade e sedução, ao contrário dos homens, associados à razão e a lógica, e, portanto, menos suscetíveis a serem desvirtuados pelo mal. Nos estudos de Gevher e Souza (2014) os autores ressaltam que essa imagem de inferioridade e personificação da mulher como o mal é originada no Gênesis, com a criação de Eva por Adão e sua posterior expulsão do paraíso, justificando assim sua inferioridade e sua malignidade, perpetuando-se até os dias atuais.

Em uma investigação sobre como os estudos acadêmicos têm conceituado a misoginia, Souza *et al.*, 2022, p. 242 apontam que:

Grupos conservadores e fundamentalistas têm sido inimigos fervorosos das conquistas de reconhecimento de direitos das mulheres, em especial das mulheres mais vulnerabilizadas, fazendo com que nos últimos anos uma crescente onda de antifeminismo se retroalimente, bem como intensifique uma cruzada antigênero.

A misoginia e a autodenominação de *incel*, bem como “*sanctus*”, são recorrentes nas comunidades virtuais que glorificam autores de tiroteios em escolas. Os autodenominados celibatários involuntários (*incels*), não mantêm uma estrutura formal, mas se juntam em plataformas *on-line* para compartilhar experiências de solidão, insegurança e decepção em relação às dificuldades de se relacionar. Nos tópicos a seguir, nos aprofundaremos mais sobre o mundo virtual frequentado pelos autores de ataques; no entanto, é importante salientar que essas comunidades se desenvolveram em plataformas como Reddit, Facebook, 4chan e sites criados e administrados pelos próprios *incels*. Segundo a organização *Southern Poverty Law Center*³¹, que monitora e denuncia grupos extremistas e discursos de ódio nos Estados Unidos, os *incels* são descritos como uma nova forma de expressão de visão de mundo ligada a supremacistas brancos.

³¹ <https://www.splcenter.org>

3.2.1 Autopercepção de privação social, patriarcado brasileiro e efeito backlash

Outro ponto presente nos estudos sobre os autores desse tipo de violência é o medo de ter o status privilegiado (como homem) questionado, desafiado e desconstruído (Vossekuil *et al.*, 2002; Katz, 2016; Langman, 2017, 2018; NASP, 2020; Kowalski, 2022; Vinha *et al.*, 2023).

Kimmel (2003) introduziu o termo “direito prejudicado” para se referir a essa conduta. Segundo o autor, o direito prejudicado ocorre quando um homem ouve um 'não' em situações em que a narrativa dominante da sociedade indica que ele merece algo devido à sua condição de nascimento (sexo masculino, branco, heterossexual, educado, fisicamente saudável etc.). Para Kimmel, os homens, geralmente educados de uma forma que não lhes ensina (ou lhes nega) a expressar medo ou lidar com o sofrimento e a frustração, acabam reprimindo esses sentimentos. Essa repressão pode, não raro, transformar-se em raiva, violência, agressão e na desumanização do próximo. Ainda segundo o autor, esses sentimentos reprimidos acabam encontrando uma maneira de se manifestar, não somente como expressão de fobias ou preconceitos, mas também em atos extremamente violentos e destrutivos. Ele alerta ainda que é importante percebermos que, como sociedade, estamos ensinando os homens a se comportarem dessa maneira. Os padrões masculinos tóxicos, profundamente enraizados em nossa cultura, estão influenciando as atitudes (auto)destrutivas dos jovens, que se tornarão os futuros adultos. Agger e Luke (2014) também abordam a relação entre a fragilidade da masculinidade e os casos de ataques armados em escolas. Eles ressaltam que, diante de obstáculos na formação de sua identidade e na resolução de conflitos internos, diversos jovens acabam optando pela violência e uso de armas e que as ações necessárias para lidar com a crise de masculinidade enfrentada pelos jovens passam por medidas de longo prazo e uma reestruturação cultural.

A ausência de autorregulação emocional é comum na adolescência e juventude, mas a violência com que se decide resolver as frustrações é algo incutido na cultura patriarcal, tão presente no Brasil. É importante lembrar que o patriarcado foi introduzido no Brasil durante sua colonização, no século XV, quando as mulheres eram subordinadas aos homens, que detinham poder de decisões em vários segmentos: político, social e econômico (Andrade, 2021).

O homem, branco, hétero e cis era detentor de todos os privilégios, criando os filhos do gênero masculino sob as mesmas regras, enquanto as filhas, mulheres, eram educadas para serem submissas, “femininas” e destinadas à instituição do casamento, onde reproduziriam as

regras de sua família de origem, com a manutenção do patriarcado. O país desenvolveu-se sob esse sistema por séculos, com mudanças ocorrendo apenas no século XXI, impulsionadas pelos movimentos feministas.

A contracultura, que surgiu na década de 1960, durante a efervescência dos movimentos sociais, provocou o que chamamos de efeito *backlash* por parte de integrantes da política de direita, considerada mais conservadora (Kimmel, 1995). O efeito “*backlash*” descreve a reação negativa e uma espécie de contraofensiva política em oposição às sentenças ou decisões proferidas no âmbito judicial. No Brasil, por exemplo, pode ser observado no movimento político conservador e com viés religioso, em resposta ao avanço dos direitos fundamentais conquistados pelos grupos sociais minorizados, revelando tensões significativas entre progresso social e resistência conservadora (Marmelstein, 2018). Essa reação adversa, massivamente e politicamente organizada, busca e resulta em mudanças na opinião pública, influenciando o processo eleitoral. A partir dessa influência, por meio de campanhas de desinformação, tenta-se reverter ou limitar os direitos conquistados. O efeito *backlash*, portanto, representa um desafio contínuo à consolidação de uma sociedade verdadeiramente inclusiva e igualitária, e suas consequências podem ser observadas nos discursos radicais em quaisquer posições dentro do espectro político.

Como expõe Fonteles (2018, p.16), há relação causal entre “posicionamentos judiciais em questões controversas e uma enfurecida revanche por parte do grupo cujos interesses foram atingidos pela decisão.” E explica que “é como se houvesse um gatilho político invisível, que é acionado sempre que Tribunais se precipitam em desacordos morais sensíveis, ainda não amadurecidos pela sociedade”. Assim, o autor entende que “quando uma decisão inflama ressentimentos sociais, deflagrando reações hostis, tem sido comum falar em efeito *backlash*”. Podemos também considerar como exemplo de efeito *backlash*, os movimentos de “defesa dos direitos dos homens”, já mencionados em tópico anterior, como os Redpills, Incels e MGTOW, entre outros, que surgiram como uma contranarrativa para os avanços sociais femininos.

Faludi (1999) argumenta que o surgimento e crescimento de diversas subculturas que ele nomeia de hipermasculinas só foram possíveis devido à oposição ferrenha dos grupos de direita da política às novas formas alternativas de se compreender e viver a masculinidade. Essas subculturas trouxeram e mantiveram em alta temas e atividades que, em sua concepção, faziam parte da “verdadeira” masculinidade, como boxe, armamentos, skinheads, gangues e cultura paramilitar. Em todos esses grupos, a masculinidade era celebrada por meio da violência.

No Brasil, somente no século XX foi permitido às mulheres trabalharem sem precisar de autorização do genitor (Andrade, 2021); para as mulheres casadas ainda era necessária a autorização dos maridos. O Código Civil brasileiro de 1916 deu legitimidade à supremacia masculina, classificando as mulheres como incapazes de gerir uma família na ausência de um homem (Samara, 1989). No ordenamento jurídico de 1940, crimes tipificados com base no gênero, ainda persistiam em nosso Código Penal, como perda da virgindade e infidelidade. Termos como “mulher honesta” foram banidos da lei somente em 2005 (CONJUR, 2002), assim como a tese de “defesa da honra”, utilizada por homens em sua defesa em casos de homicídios contra mulheres, que foi declarada inconstitucional pelo Supremo Tribunal Federal (STF) apenas em 2021, reconhecendo que tal tese viola princípios da dignidade humana, da proteção à vida e da igualdade de gêneros (Moraes, 2023).

O movimento feminista no Brasil ganhou força na década de 80, institucionalizando-se em 1990 com a participação ativa das mulheres tanto na política, quanto no meio acadêmico, revolucionando direitos, comportamentos e formas de pensar (Andrade, 2021). Somente no século XXI, iniciou-se um processo gradual de mudança na disparidade de gênero, evidenciado pelo vigoroso ingresso feminino no mercado de trabalho. Esse fenômeno não apenas fomentou a autonomia financeira das mulheres como também contribuiu para a diminuição da dependência e “autoridade” masculina. Concomitantemente, observaram-se alterações nas dinâmicas matrimoniais e familiares, caracterizadas por uniões conjugais menos duradouras, uma nova configuração no diálogo parental e uma gestão mais ativa no controle da natalidade (Barreto, 2004; Andrade, 2021).

É evidente que um país que viveu sob um sistema patriarcal por séculos, apresentou resistências a essas transformações. Ainda hoje, os dogmas patriarcais são reproduzidos e reforçados em diversas instituições, inclusive no familiar. Essa construção machista afeta a masculinidade dos adolescentes, podendo influenciar a forma como veem a si mesmos e aos outros, reforçando estereótipos de gênero e levando a pressões para comportamentos de acordo com normas “preestabelecidas”. Segundo Cortes e colaboradores (2015, p.9):

(...)o direcionamento mais evidente de uma provável mudança cultural no que diz respeito ao machismo reside no esforço mútuo da família aliada à escola que, como tantos outros problemas, novamente se remete à educação, como fator de diminuição ou até mesmo de extinção do problema abordado.

Em uma pesquisa sobre violência contra mulher, Moura e colaboradores (2020) revelam que todos os participantes masculinos do estudo manifestavam algum nível de dificuldade em lidar com a raiva. Alguns, ao externalizá-la, tornavam-se agressivos, enquanto

outros demonstraram problemas crônicos por se encontrarem em constante estado de raiva. Os dados da pesquisa mostram que muitos dos homens apresentavam negligência física e emocional, sem perceber que também foram submetidos a ciclos de violência. O estudo analisa que é necessário que crianças do gênero masculino sejam educadas de forma a promover o desenvolvimento de competências socioemocionais, para que aprendam a lidar com suas emoções, frustrações e limitações, compreendendo que emoções não possuem gênero, e que eles têm permissão para expressá-las.

Vianna e Finco (2009) ressaltam que meninos e meninas passam por influências culturais que geram diferenças no aprendizado da expressão e controle emocional. Geralmente, as crianças tendem a adotar comportamentos para se adequar às expectativas da sociedade, buscando sentir-se validadas e amadas. Em uma pesquisa sobre a educação infantil, as autoras destacam que, enquanto meninas são educadas com permissão e motivadas a expressar e atender suas emoções, o mesmo não ocorre com os meninos, que tendem a ser reprimidos e impedidos de expressar emoções que possam revelar ternura e afeição. Por sua vez, Garbarino (2005, p. 31, tradução nossa) aponta que:

Enquanto os rapazes são encorajados a expressar os seus sentimentos através da agressão, as meninas são ensinadas a falar sobre como se sentem. E os meninos aprendem a punir outras pessoas, enquanto as meninas são ensinadas a manter essa dor dentro de si, mesmo que isso a destrua. É provável que um menino espalhe essa dor para o mundo através de seu comportamento violento.

Ou seja, as meninas são educadas para obedecer e demonstrar comportamentos dóceis e submissos, o que revela a necessidade de examinarmos essa questão que reproduz os estereótipos machistas. Nesse contexto, vale ressaltar que, apesar das conquistas do feminismo, Love (2020) aponta a presença marcante de mulheres no movimento de supremacistas brancos, em grupos políticos da direita alternativa (ou *alt right*) e na extrema direita. Segundo a autora, na visão desses grupos políticos, eles estão devolvendo “às mulheres brancas os nossos papéis biológicos presumivelmente naturais como esposas e mães da raça branca” (Love, 2020, p. 1). Blee (2003) destaca que mulheres brancas já eram ativas no movimento *Ku Klux Klan*, no partido nazista norte americano e, recentemente, juntaram-se a grupos neonazistas e à direita alternativa, sendo reconhecidas como 50% da composição de grupos racistas nos EUA. Love (2020, p. 2, tradução nossa) aponta que:

As mulheres nos movimentos de supremacia branca, incluindo a direita alternativa, normalmente servem como auxiliares e não como líderes. Isto explica em parte porque a participação das mulheres recebe menos atenção dos meios de comunicação social

e dos meios acadêmicos. Como auxiliares do movimento, o papel das mulheres brancas é suavizar e normalizar a supremacia branca (...)

Tais segmentos ideológicos citados acima são reconhecidamente hipermasculinos, misóginos e antifeministas. Como então, entendermos a participação cada vez mais crescente de mulheres nesses movimentos de ódio? Love (2020) destaca um desses movimentos hiperfemininos, denominado “*Tradwives*”, mais conhecidas como “mamães *vloggers*”, que disseminam nas redes sociais conteúdos sobre a importância de se submeter à liderança masculina, ter uma prole numerosa (preocupadas com a extinção da raça branca) e permanecer em casa para criá-los, mantendo o lar sempre bem cuidado e à espera do marido. O movimento *Tradwives* (ou esposas tradicionais) pauta-se na ideia de retorno aos papéis de gênero definidos pelo patriarcado, onde a mulher assume o papel de cuidadora do lar, responsável pela reprodução da espécie, principal cuidadora dos filhos e submissa ao marido (Farias, 2023). De acordo com Kelly (2018), a estética hiperfeminina das *TradWives*, espelhada nas mulheres da década de 1950, reconhecida como a década do “sonho americano”, dissimula o autoritarismo subjacente de sua ideologia. Algumas mulheres da direita alternativa também usam a feminilidade contra o feminismo, promovendo moda e maquiagem, sendo rotuladas como ‘femininas elegantes’. Sobre esse grupo específico, Love (2020, p. 3, tradução nossa) alerta que

Estas imagens de mulheres como mães, mostram que o patriarcado é mais profundo na sociedade americana do que as políticas polarizadas de direita e esquerda. Lembram-nos também que, porque o patriarcado é interseccional, a resistência a ele também o deve ser. As mulheres brancas, que outrora foram escravas das famílias das plantações, continuaram a normalizar a supremacia branca, a protegê-la com os seus delírios de domesticidade, pureza e vulnerabilidade .

Vale destacar também que, no Brasil, a religião desempenha um papel crucial na sustentação e reforço do sistema patriarcal, funcionando como um pilar simbólico e estrutural que perpetua as desigualdades de gênero. A organização formal das instituições religiosas e a sua tradição teológica contribuem para a manutenção de uma hierarquia de gênero, na qual os papéis masculinos são frequentemente exaltados e os femininos subjugados (Lemos, 2013). A teologia dominante tem historicamente definido e legitimado as posições do masculino e do feminino dentro das relações sociais e religiosas, assegurando que a hierarquia patriarcal seja aceita e replicada ao longo das gerações. Segundo o Instituto Tricontinental de Pesquisa (2022), o fortalecimento e crescimento do neopentecostalismo no Brasil ocorreu a partir da década de 1980, com o uso das diversas mídias e sua relação com a política. O estudo indica que “(...)a comunicação política passou a ter, cada vez mais, uma roupagem religiosa, com pautas da defesa da concepção patriarcal de família e da moral cristã”(Tricontinental, 2022, p. 23). O

documento aponta ainda que o fundamentalismo religioso em países como o Brasil, Chile e Peru, entre outros, movimentou-se para pressionar contra o isolamento social imposto pela pandemia de Covid-19, defendendo que a fé protegeria seus fiéis muito mais que as medidas determinadas pela ciência. Destacam que “a ação anticientífica é um traço importante também na compreensão do fundamentalismo e que está presente desde sua raiz”(Tricontinental, 2022, p.24).

Ressaltamos que a religião não só reflete, mas também reforça o patriarcado ao inscrever e perpetuar uma visão de mundo onde o poder está inequivocamente centralizado nas mãos masculinas, moldando profundamente as relações de gênero e a dinâmica social, inclusive nas relações parentais, muitas vezes fortalecendo a intolerância em diversas esferas. Isso pode ser verificado no papel da família e da escola na busca da normatização das identidades das crianças (Vianna e Finco, 2009). Assim, em uma cultura patriarcal e machista, ao não receber incentivo e aceitação para seu desenvolvimento e expressão emocional, os meninos tendem a se tornar menos expressivos e mais reservados, tanto na adolescência quanto na fase adulta, tendo em vista que a expressão de emoções é entendida como vulnerabilidade e fraqueza.

Segundo Bel Hooks (2020): “Após alguns anos, ficou evidente para os pesquisadores que trabalham na promoção da vida emocional dos meninos que a cultura patriarcal influencia os pais e mães a desvalorizarem o desenvolvimento emocional dos meninos” (*on-line*, tradução Carol Correia). É fundamental, portanto, promover uma educação em diferentes espaços que modifique os estereótipos de gênero

Na maioria das comunidades de glorificação a atiradores escolares, de supremacistas brancos, neonazistas e nos sites de fóruns extremistas (que serão detalhados nos tópicos a seguir), observa-se a propagação das teorias conspiracionistas que reforçam as supostas “ameaças” enfrentadas pelos homens em decorrência do avanço dos direitos conquistados por grupos sociais minorizados, incluindo as pautas feministas. Como foi visto, tais teorias podem ser compreendidas à luz do estudo do patriarcado e do machismo, que estão sendo paulatinamente questionados, desafiados e reavaliados no contexto das sociedades contemporâneas. Lerner (1986, p. 296) alerta que:

Reformas e mudanças legais, embora melhorem a condição das mulheres e sejam parte essencial do processo de emancipação das mulheres, não mudará essencialmente o patriarcado. Tais reformas precisam estar integradas a uma extensa revolução cultural para transformar o patriarcado e assim, aboli-lo.

Vale ressaltar que, dentro desse escopo, a maneira pela qual se dão as construções das masculinidades de crianças e adolescentes tem sido objeto de estudo de pesquisadores

(Kimmel, 2003; Katz, 2006, 2015), particularmente no que diz respeito às pressões para alcançar uma masculinidade hegemônica e às frustrações decorrentes da impossibilidade de atingir tais padrões.

A autopercepção de privação de posições sociais significativas é um processo complexo, multifacetado e multifatorial. Isso inclui, por exemplo barreiras sistêmicas que criam e mantém a desigualdade na sociedade em que o indivíduo se encontra, ou uma sensação de não pertencimento a determinados grupos ou locais. Essa autopercepção pode levar ao sentido de frustração, ressentimento e baixa autoestima, à medida que a pessoa se sente excluída de oportunidades e reconhecimento social que considera relevantes para sua realização pessoal e profissional. É fundamental compreender que essa visão nem sempre corresponde à realidade, mas sim ao reflexo subjetivo de aspirações e expectativas que não foram concretizadas.

3.2.2 As ideologias de supremacistas brancos e neonazismo e a violência extrema

Para que possamos compreender a relação entre a autoria desse tipo de ataque e ideologias extremistas, se faz necessário pontuarmos o conceito de supremacia branca. Segundo Santana (2023):

A supremacia branca é uma ideologia que acredita na falsa ideia da superioridade natural do homem branco. Os supremacistas alimentam ideais racistas contra diferentes grupos da humanidade e, atualmente, têm forte ligação com o neonazismo (p. 10).

Conforme aponta Sheldon (2021), a publicação da obra *Crania Americana* (Morton, 1839) trouxe ao autor notoriedade nos EUA e na Europa, disseminando a teoria de que “a superioridade racial é corroborada pelo estudo dos crânios”. De acordo com esse método de identificação, os crânios de estrutura mais complexa (como o de caucasianos) eram considerados sinais de maior inteligência e capacidade de raciocínio (Grandelle, 2024). Essa teoria foi desmantelada por Gould (1981), que destacou a obsessão dos homens europeus por medições rigorosas, na tentativa de provar que eram o auge da criação. Isso levou à institucionalização dos testes de QI e à subsequente atribuição de trabalho (e recompensas) proporcionais à pontuação. Segundo Gould, isso seria um equívoco, pois a inteligência é multifatorial, e os testes propostos criavam um ciclo de feedback que recompensava os ricos e os poderosos. Por exemplo, quando se descobria que uma medida colocava membros de algum grupo “inferior”, como as mulheres ou os asiáticos, acima dos supostamente “superiores” de acordo com as medições, essa medida era descartada e substituída por uma medida nova e mais confortável. A obra de Gould teve como objetivo:

(...) analisar as tentativas de quantificação que os estudiosos fizeram da inteligência, com a intenção explícita de hierarquizar os sujeitos e naturalizar práticas de dominação e opressão, que, chanceladas pela ideologia científica da época, colocavam os processos de inferiorização de determinados grupos sociais como fruto de um destino biológico (Abreu, 2019, p. 103).

Gould (1981) apontou que os argumentos deterministas que classificavam as pessoas segundo uma única escala de inteligência contribuíram para a produção e reprodução de preconceitos sociais.

Embora encontremos os termos “nacionalismo branco” e “supremacista branco”, sejam encontrados frequentemente, juntos ou separados, em muitos contextos, Pearlman (2017) esclarece que um "supremacista" é um indivíduo que sustenta a crença na superioridade inerente de uma raça, sexo ou outra característica genética ou cultural em relação a outras. Essa superioridade é identificada por meio da adição de adjetivos, como em "supremacista branco", "supremacista muçulmano", ou "supremacista masculino" (também referido como "misógino"). Em contraste, um "nacionalista" é alguém que valoriza profundamente os interesses de sua própria nação. No entanto, a especificação do adjetivo que caracteriza a nação pode transformar o "nacionalismo" em um conceito polarizador; por exemplo, um "nacionalista branco" pode aspirar a uma nação predominantemente branca.

A autora salienta que, embora nacionalistas brancos também possam defender a supremacia, os termos devem ser diferenciados. Enquanto um nacionalista branco defende a supremacia branca e a segregação racial, o supremacista branco acredita que a raça branca seja inerentemente superior a todas as raças.

Schofield (2020) aponta que os movimentos nacionalistas brancos não são algo novo e que esses movimentos formam redes em vários países, independentemente do crescimento do uso da internet. O autor também destaca que os fluxos e interações transnacionais de ideias, pessoas e capital sustentam há muito tempo a ideologia da supremacia branca, que se fundamenta em informações científicas distorcidas, visando corroborar sua suposta superioridade em relação a outros grupos étnicos (Caldararo, 2019). O termo “supremacia branca” tem sido utilizado atualmente para descrever grupos que defendem doutrinas racistas, fascistas ou ultranacionalistas e surgiu como um discurso reacionário em resposta aos esforços que desafiavam o privilégio racial branco nas décadas de 1960 e 1970, com uma contranarrativa de vitimização das pessoas brancas (Schofield, 2020).

Apesar da evolução científica que demonstrou a inexistência de dados que comprovem a superioridade de uma raça sobre outra, dado que existe 99,9% de similaridade

genética entre os seres humanos, podemos afirmar que houve pouca ou nenhuma mudança social em relação a essa convicção (Wade, 2017). Essa ideia de “superioridade” ainda fundamenta, até os dias de hoje, a persistente propagação e o fortalecimento de discursos de intolerância destinados a vários grupos considerados inferiores, como negros, indígenas e asiáticos. Todavia, por acreditarem que o homem branco é naturalmente superior aos demais grupos, esses ideólogos não se veem como racistas.

A relação entre os autores de ataques de violência extrema às escolas e a ideologia de supremacia branca é apontada nos estudos de Berbrier (2000), Levin (2002), Daniels (2009) e Kimmel (2018). Segundo esses estudos, muitos ataques foram acompanhados de manifestações, textos e comportamentos que remetem à doutrina da supremacia branca e ao nazismo. Esse é um fator importante de discussão, uma vez que os movimentos de ideologias extremistas frequentemente atuam na cooptação de jovens, adolescentes e crianças.

Outro ponto a ser destacado é que os autores de ataques violentos nem sempre são exclusivamente brancos (embora sejam a maioria). Atualmente, a supremacia branca tem atraído mulheres e pessoas não brancas, justamente por seu viés preconceituoso e pelo critério da autoidentificação, que, segundo Bump (2023), é complexo. Para o autor, a supremacia branca está relacionada ao poder e considera que a identidade racial e a raça esperada muitas vezes não se alinham com a autoidentificação — quando a pessoa não se reconhece como não-branca. Ou seja, a constatação de que pessoas não brancas e pertencentes a grupos considerados minorizados se alinham a opiniões da supremacia branca pode ser algo surpreendente, mas não é inexplicável.

Para além de casos de autoidentificação (quando as pessoas não se reconhecem como negras, pardas, asiáticas, latinas etc.), Allame e Nakhlawi (2021), apontam que a chamada extrema direita multirracial adiciona uma camada extra a um debate já tenso sobre como enfrentar o extremismo violento, que é a principal ameaça do terrorismo interno. Para as pesquisadoras, diversos motivos explicam essa mudança nos grupos supremacistas brancos. Elas observaram que, pessoas que, embora não brancas, não tenham sofrido preconceito pessoalmente e compartilhem valores e concepções semelhantes a essa ideologia, aliam-se a esses grupos. Essas pessoas não brancas, alegam que queixas sobre racismo sejam exageradas e descrevem-se “constitucionalistas” rejeitando serem identificados por cor ou raça. Além disso, ressaltam que a extrema direita frequentemente percebe indivíduos de cor como úteis, devido ao papel que desempenham na conferência de legitimidade e na proteção contra acusações de racismo. Tais integrantes (não brancos) podem entender que estão obtendo

benefícios, como a associação com ideologias às quais simpatizam, um sentimento de poder e pertencimento e, em alguns casos, ganhos financeiros.

No relatório produzido pela *Anti Defamation League* (ADL), que analisou os assassinatos cometidos por extremistas domésticos nos Estados Unidos (aqueles que atentam contra o próprio povo, no território nacional), é apontado que “os supremacistas brancos cometem o maior número de assassinatos relacionados a esse tipo de crime na maioria dos anos, mas em 2022 a percentagem foi invulgarmente elevada: 21 dos 25 assassinatos (classificados como terrorismo doméstico) estavam ligados a supremacistas brancos” (ADL, 2023, p.2, tradução nossa).

O relatório inclui dados de tiroteios em escolas, violência doméstica e em locais de trabalho, que foram conduzidos por extremistas, mas não necessariamente devido à sua ideologia extremista. Isso significa que muitos extremistas que defendem ideias radicais, e até cometem crimes incentivados por essas ideologias (como é o caso dos ataques de violência extrema às escolas), podem não demonstrar um comprometimento forte com a ideologia que alegam apoiar (Borum, 2012).

Ainda no relatório produzido pela ADL, há um alerta para um tipo de supremacista branco que é denominado “aceleracionista”. Segundo a organização, supremacistas brancos podem ou não apoiar a violência, ou apenas em certas circunstâncias ou contra certos alvos; já os supremacistas brancos aceleracionistas promovem ativamente a violência extrema, incentivam e celebram assassinatos, sendo aqueles que atuam massivamente na internet.

Segundo Berbrier (2000) uma das características dos supremacistas brancos é utilizar-se de um discurso de autovitimização para recrutar pessoas em torno de uma causa. Na percepção desses sujeitos, a vitimização se dá porque os movimentos sociais deram vantagens aos grupos minorizados e os direitos dos homens brancos estão sendo revogados, desequilibrando e tornando injusta a sociedade em que “sobrevivem”. O autor destaca 5 crenças relacionadas a esses grupos: 1) pessoas brancas são vítimas de racismo; 2) os direitos das pessoas brancas estão sendo revogados; 3) não podem expressar “orgulho” de ser branco, pois são taxados de racistas; 4) pessoas brancas se suicidam pela opressão de não poderem se expressar e por consequência, sentem-se “destruídos” em sua autoestima 5) existe uma “intenção” de extermínio das pessoas brancas (por conta da miscigenação, imigração e baixa taxa de natalidade dos brancos). Berbrier afirma que esse discurso de “vítima” tem sido utilizado como justificativa para episódios de violência. Os supremacistas brancos defendem uma segregação, onde o “povo branco” possa ter um lugar seguro para viver e se reproduzir.

Eles defendem a manutenção de sistemas de governo racistas que garantem os privilégios da população branca.

Os supremacistas brancos, atualmente, têm forte ligação com o neonazismo (grupos que vêm ressurgindo com ideais nazistas), espalhando ódio não só em relação a comunidades indígenas e afrodescendentes, mas também direcionam sua retórica contra a comunidade judaica e mulheres.

Kimmel (2018) investigou a forma como se dá a adesão de jovens a grupos extremistas violentos, entrevistando ex-membros de movimentos supremacistas, nacionalistas brancos e neonazistas, em três países: Suécia, Alemanha e Estados Unidos. O autor revela que a construção social da masculinidade desempenha um papel central na atração e na retenção de membros desses movimentos. Jovens que possuem sentimentos de estar sendo vítimas e a percepção de perda de privilégios na sociedade são explorados pelos cooptadores, que prometem a recuperação da masculinidade perdida. Para tal, utilizam-se de estereótipos de gênero, buscando canalizar a frustração e desespero desses jovens em direção ao ódio supremacista branco e neonazista. Dessa forma, criam laços afetivos que dificultam o abandono do movimento, mesmo quando os jovens desejam sair.

Fisher (2019) narra a trajetória de um usuário de internet, explicando como chegou aos grupos neonazistas:

Assim como acontecera com muitos, as recomendações do YouTube o haviam levado, disse, primeiro às vozes conservadoras genéricas. Depois, a nacionalistas brancos. Depois, a supremacistas brancos. Depois, a neonazistas supostamente irônicos. E, por fim, a neonazistas de fato. (p. 238/239)

A ligação entre supremacia branca e neonazismo revela uma complexa rede de preconceitos, intolerância e agressão, que vai além de fronteiras geográficas e culturais e tem se fortalecido nos últimos anos em vários países (Hunter e Scott, 2019).

A utilização da internet por grupos e comunidades de disseminação de ódio tem sido verificada desde a década de 1980 (Levin, 2002). Supremacistas brancos norte americanos foram os primeiros a adotar as novas tecnologias de comunicação para disseminação de suas ideologias. “A Internet tem sido útil para os propagadores do ódio e os extremistas porque é econômica e de longo alcance (...)” (Levin, 2002, p. 958, tradução nossa). as redes sociais foram as portas de entrada para comunidades que glorificam os autores de ataques em escolas, mas também outros tipos de crimes, como exaltação ao racismo, nazismo e a xenofobia.

Os estudos de Daniels (2009) corroboram essa perspectiva, na medida em que demonstram como os supremacistas brancos se “apossaram” da internet para difundir ainda mais agendas raciais com motivação política. A autora alerta para o alcance dos supremacistas brancos por meio da mídia eletrônica, ao conseguirem atingir grupos antes excluídos, como as mulheres, e que agora possuem maior envolvimento. Outro ponto importante trazido pela autora é que grupos de supremacistas brancos e neonazistas criam sites aparentemente inofensivos que passam despercebidos; no entanto, incluem conteúdos sobre escravidão, holocausto e movimentos civis que desafiam a ciência, buscando revisionismo histórico para suas crenças.

Com o objetivo de recrutar e conectar pessoas com ideias semelhantes em apoio à sua causa, disseminam sua ideologia por meio de sites, redes sociais, blogs, grupos de notícias e videogames *on-line*. A Safernet registrou no Brasil um aumento de 60,7% no número de denúncias de conteúdo nazista na Internet em 2022³².

Os supremacistas brancos têm sido identificados em grupos políticos de extrema-direita e da direita alternativa (ou *alt-right*). Esse extremismo do espectro político à direita caracteriza-se por uma série de traços que incluem autoritarismo, xenofobia, nacionalismo extremo e oposição ao multiculturalismo. De acordo com Telles (2018, p.26), “Dessemelhante dos partidos nazistas, vistos como “patológicos”, a direita radical seria sintoma de uma *malaise* democrática³³. Uma característica básica dos partidos de direita radical é sua retórica antissistema”. Eles defendem uma visão conservadora da sociedade, ao mesmo tempo em que exaltam uma liderança forte, com centralização de poder. Ainda segundo a autora: “as estratégias utilizadas são o uso das mídias e redes sociais, a pressão popular e cargos políticos que ocupam para forçar referendos nacionais sobre questões que anteriormente estavam sob o controle dos governos” (Telles, 2018, p.27). Por conta da disseminação de teorias conspiratórias e a desconfiança em relação a instituições democráticas, tal viés político tem permitido o surgimento de líderes políticos que se valem da radicalização ideológica, que coopta e convence pessoas a aceitarem cada mais o uso de meios violentos ou não democráticos, na tentativa de alcançar o objetivo específico (Borum, 2012), por meio, principalmente, de várias plataformas *on-line*.

Dentre as pautas defendidas pela extrema direita, é comum nos depararmos com a glorificação e saudosismo do passado ou, como abordou Bauman (2017) em sua última obra, a

³²<https://new.safernet.org.br/content/denuncias-de-neonazismo-safernet-aumentam-60-em-um-ano>

³³Crise de confiança em relação às instituições representativas do país, desencantamento público em relação à democracia (<https://medium.com/funda%C3%A7%C3%A3o-fhc/a-malaise-pol%C3%ADtica-no-brasil-causas-reais-e-imagin%C3%A1rias-531ae4718f0>)

retrotopia, que é caracterizada pela desconfiança e pela idealização de um passado inexistente, do qual apenas se escolhe algumas partes, em uma recriação mais fantasiosa do que verídica. Mesmo sendo um passado repressor e militarizado, que reforça o patriarcado como sistema ideal, colocando o homem detentor do poder e a mulher sob sua tutela, além dos estereótipos machistas para classificar a masculinidade “ideal”.

Appadurai (2019, p.28) relata que a escalada da sensação de “cansaço da democracia” advém dos seguintes contextos: a expansão da internet que criou a “ilusão de que todos podemos encontrar semelhantes, aliados, amigos, colaboradores, convertidos e colegas, independentemente de quem somos e do que desejamos”; a perda da soberania econômica das nações; e a propagação de que os direitos humanos deram apoio (mesmo que mínimo) a forasteiros, estrangeiros e imigrantes. Esses três fatores intensificaram a intolerância mundial em relação aos processos legais e à política, fazendo com que observemos uma rejeição à democracia, e uma migração para líderes autoritários populistas que defendem a retomada do que os cidadãos descontentes com o sistema político entendem ter perdido.

As eleições de Donald Trump e Jair Bolsonaro são exemplos políticos relacionados a comunidades que defendem ideologias neofascistas e utilizam a internet como principal ferramenta para influenciar uma grande quantidade de jovens, indo contra a democracia e os direitos humanos fundamentais (Ehrenfreund, 2016).

Kalil (2018), em uma pesquisa na qual identificou 16 tipos de eleitores de Bolsonaro, destacou a necessidade de compreender a extrema direita brasileira em relação à *alt-right*³⁴ nos EUA, particularmente os modelos de masculinidade em evidência. A autora identificou que mesmo antes de confirmar a candidatura de Bolsonaro, as estatísticas evidenciavam que a maioria dos eleitores em potencial eram homens, e 60% possuíam idade entre 16 e 34 anos. Dentro dessa faixa etária, o estudo revela que há um segmento predominante de engajados em comunidades virtuais, como jogos *on-line*, chats e fóruns especializados, denominados “*nerds, gamers, hackers e haters*”. Esse grupo, caracterizado por discursos tradicionalistas e posturas intolerantes, frequentemente direcionados a figuras culturais de jogos eletrônicos e histórias em quadrinhos, manifesta-se também por meio de comentários em plataformas de notícias, bem como invasão de contas e perfis específicos.

A pesquisa destaca a influência significativa desse coletivo na difusão da imagem política de Jair Bolsonaro durante o período pré-eleitoral, contribuindo para a sua visibilidade

³⁴Alt right ou direita alternativa é uma fração da extrema direita, sendo um movimento político centrado no nacionalismo e supremacismo branco (<https://www.bbc.com/portuguese/internacional-40916727>)

no cenário público. A persona de ‘bolsomito’, esculpida por membros conservadores dessas comunidades, emergiu predominantemente por meio de memes nas redes sociais, marcados por um estilo provocativo e jocoso. Além disso, foi identificado que tais grupos organizam campanhas de assédio cibernético direcionadas a usuários com posicionamentos progressistas, feministas, e membros da comunidade LGBTQIA +.

É quase impossível desvincular o avanço da extrema direita da utilização da internet para fins de cooptação e disseminação de desinformação. Uma característica em comum dos supremacistas brancos e dos autores de ataques em escolas é o fato de citarem uns aos outros como inspiração em seus manifestos, antes dos ataques, ou trocarem ideias e estratégias de forma *on-line*.³⁵ Além disso, é imperativo que atentemos para os riscos inerentes a essa cooptação em curso, onde o objetivo visa alcançar crianças a partir de 11 anos, de acordo com declarações do próprio editor do site neonazista Daily Stormer³⁶, como já discutido no tópico sobre adolescência.

3.2.2.1 Radicalização, autorradicalização e extremismo

Enquanto a radicalização é um processo, o extremismo refere-se às convicções extremas de um indivíduo ou grupo. Embora não haja consenso sobre a definição dos termos, a radicalização pode ser descrita como o processo pelo qual indivíduos ou grupos adotam perspectivas que se tornam progressivamente extremas em contraste com o status quo vigente, seja ele político, social ou religioso. Segundo Ares (2015, p. 3), “todas as definições abordam a radicalização como um processo através do qual um indivíduo passa e se vai transformando, não sendo um evento único e espontâneo, assumindo-se como algo negativo quando associado a processo de violência”.

Já o extremismo é caracterizado pela adoção de táticas de intimidação, terror ou violência como meios para induzir mudanças. É importante ressaltar que, nesse processo complexo que é a radicalização, devem ser considerados tanto os fatores da esfera digital como as interações físicas, levando em conta as influências pessoais e externas (SPLC; PERFIL, 2021).

Existe ainda o processo de autorradicalização, semelhante à radicalização, porém, não se trata de ter sido aliciado, mas sim de quando, por suas próprias interações, pesquisas e

³⁵<https://current.withgoogle.com/the-current/white-supremacy/data-visualization/>

³⁶<https://www.newsweek.com/website-daily-stormer-designed-target-children-editor-claims-782401>

aprofundamento em assuntos de cunho extremista, o adolescente se autorradicaliza, passando a crer e agir de acordo com o que considera como correto. Siteo (2022, p. 14) alerta que “a internet, sobretudo através das redes sociais, tem permitido, de acordo com alguns autores, uma maior autorradicalização de indivíduos pela disponibilidade de informação e facilidade de acesso que esta cria”.

O governo do Reino Unido trava uma extensa luta contra a radicalização, extremismo violento e o terrorismo (CONTEST, 2023). A partir de 2015, suas bases educacionais buscam identificar os fatores de riscos que possam levar um indivíduo, principalmente um adolescente, a se enveredar por esse caminho, com especial atenção voltada para a radicalização *on-line*. Para isso, relacionam fatores de risco que podem pressionar e levar um adolescente a iniciar o processo de radicalização, tais como: sentir-se isolado, ter a sensação de não pertencer a grupos, família ou escola, possuir baixa autoestima, ter propósito, sentir raiva, frustração ou injustiça, e estar confuso sobre a vida ou o mundo. Considera-se que alguns fatores se tornam atrativos para esses adolescentes expostos aos fatores de risco mencionados, como: grupos que oferecem um senso de comunidade e apoio e promessas de realização; fazem com que o adolescente se sinta especial e parte de algo maior; incentivam teorias da conspiração e promovem a mentalidade de “nós contra eles”, culpando grupos específicos por suas queixas; encorajam o uso do ódio e ações violentas para alcançar a justiça e ideias de supremacia branca.

Nessa mesma direção, em uma revisão sistemática sobre o tema, Rolim (2023, p. 17) ressalta que “os estudos também encontraram fatores de risco específicos aos processos de radicalização, como o sentimento de injustiça, que podem traduzir situações reais ou imaginárias, o ativismo, a percepção de superioridade do grupo e a distância percebida em relação a outras pessoas”. O autor reforça que a necessidade de identificar e envolver jovens que estão no estágio inicial de radicalização, antes que suas crenças extremistas se consolidem. Além disso, as políticas públicas a serem desenvolvidas devem promover a interação entre jovens de diferentes origens culturais, étnicas, políticas e religiosas, com o intuito de auxiliar na superação da sensação de distância entre grupos e na desconstrução do pressuposto de superioridade de um grupo sobre o outro.

3.3 O CONTEXTO FAMILIAR, SOCIAL E CULTURAL EM QUE O AUTOR É IMERSO

É inegável que o contexto social, familiar, cultural e econômico que vivenciamos influenciam as crenças, concepções e o desenvolvimento de valores dos indivíduos. No caso

dos autores de ataques, pesquisas de Lebrun (2011), Lankford (2016), Langman (2017), entre outros, indicam que é comum que eles vivenciem contextos que valorizam a opressão e legitimam a utilização da violência como meio de resolução de questões que consideram relevantes. Essa vivência ocorre não só no campo familiar, mas também na internet, considerando os grupos com os quais se relacionam. Neste tópico, discorreremos sobre como essas interações e influências podem se manifestar.

3.3.1 Contexto familiar

Em sua obra literária, Garbarino (1999) relata diversas entrevistas com adolescentes, autores de crimes violentos, após os ataques às escolas ocorridos nos Estados Unidos em 1997 e 1998. O autor se aprofunda nas relações familiares em que esses adolescentes se desenvolveram, com o objetivo de compreender o que os levou a seguir para esse desfecho trágico de violência. Ele indica que

“(…) podemos compreender a violência juvenil de dentro para fora, isto é, olhando profundamente para a vida das crianças que matam e ouvindo atentamente as suas próprias histórias. Ao fazê-lo, podemos ver como os problemas se acumulam e reconhecer a sequência de acontecimentos na vida de uma criança que vai desde as brincadeiras infantis até a violência letal (...) (Garbarino, 1999, p.9, tradução nossa)

Ele aponta ainda que, quando atos violentos praticados por adolescentes (como os tiroteios em escolas) chegam à mídia, são descritos de maneira desumanizada (frios, cruéis, insensíveis etc.), mas “raramente ouvimos falar de questionamentos sobre suas vidas emocionais ou de esforços para dar sentido aos seus atos” (Garbarino, 1999, p. 3, tradução nossa). Segundo o pesquisador, o resultado das entrevistas revelou tanto as dúvidas e preocupações dos jovens em relação à sua popularidade e imagem, quanto os desafios que enfrentam ao lidarem com a humilhação e rejeição, seja em casa e na escola, ou ao ganharem respeito ao ingressarem no mundo do tráfico. Ressalta ainda que há uma acumulação de fatores de risco que podem levar esses adolescentes a cometer crimes violentos, dentro de um contexto com inúmeras variáveis, e alerta que “as relações de causa e efeito, são sempre moldadas e condicionadas pela cultura, sociedade, comunidade, sexo, raça, etnia e período histórico” (Garbarino e Haslam, 2005, p. 2, tradução nossa).

Nesse sentido, Sapienza e Pedromônico (2005, p. 211) consideram que

Quando muitas situações de risco se associam, elas dificultam o cumprimento da agenda desenvolvimental, a aquisição de habilidades e o desempenho de papéis

sociais. Por isso, a importância em se prever fatores de risco não está tanto relacionada ao prognóstico ruim, mas principalmente em demonstrar a necessidade e de ser capaz de intervir quando for preciso.

Com relação aos fatores de risco e proteção envolvidos no desenvolvimento da criança, as autoras conceituam:

Os fatores de risco se referem às variáveis ambientais que aumentam a probabilidade de que ocorra algum efeito indesejável no desenvolvimento. Por outro lado, os fatores de proteção estão associados aos recursos individuais que reduzem o efeito do risco, enquanto a resiliência é muitas vezes relacionada a fatores protetores individuais que predizem consequências positivas em indivíduos expostos a um contexto de risco (Sapienza e Pedromônico, 2005, p.209)

Nessa vertente, Sameroff e colaboradores (1987) realizaram uma pesquisa na qual analisaram 215 crianças de quatro anos, socialmente heterogêneas, com o objetivo de compreender o impacto da acumulação de fatores de risco no desenvolvimento cognitivo e sua possível influência na violência. Os elementos considerados, compostos por variáveis familiares, maternas e culturais incluíam: situação de pobreza, maus tratos a crianças, ausência de um dos pais, consumo de substâncias ilícitas por um dos pais, presença de transtornos mentais em um dos pais, nível educacional inferior em um dos pais, exposição a preconceitos raciais e uma família numerosa. Os autores concluíram que os fatores isolados não aumentam ou limitam o desempenho intelectual precoce; no entanto, os efeitos cumulativos de múltiplos fatores de risco aumentam a probabilidade de que esse desenvolvimento seja severamente comprometido.

Zagar e colegas (1991) relacionam que as chances de um adolescente cometer crimes violentos são duplicadas se o indivíduo apresentar os seguintes fatores de riscos: 1) ser oriundo de família com histórico de violência ou negligências; 2) possuir histórico de abusos; 3) fazer parte de uma gangue; 4) fazer uso abusivo de álcool ou drogas. Para os autores, essa probabilidade triplica se, além dos fatores mencionados, houver: 5) acesso a armas; 6) já ter sido apreendido ou preso; 7) apresentar desenvolvimento neurológico que prejudique seu desenvolvimento mental e emocional; 8) enfrentar dificuldades no ambiente escolar e na frequência às aulas.

Para Garbarino (2005, p. 449, tradução nossa): “torna-se claro que 90% das crianças que são colocadas num caminho que inclui abuso, privação e opressão, desenvolvem um padrão crônico de agressão, mau comportamento, atuação e violação dos direitos dos outros”. O autor reflete que

Os fatores de risco encontram-se nas formas mais sutis de maus-tratos psicológicos, na alienação de modelos positivos, num vazio espiritual que gera desespero, na humilhação e na vergonha, na cultura do vídeo da fantasia violenta que seduz muitos dos emocionalmente vulneráveis e na cultura das armas que arma os rapazes problemáticos da nossa sociedade (Garbarino, 2005, p. 449, tradução nossa).

Zappe e Dapper (2017) consideram que, apesar das transformações ocorridas na estrutura e dinâmica familiar nos últimos tempos, a família continua sendo o principal alicerce de segurança e bem-estar para seus integrantes. Apontam que não há uma única configuração familiar considerada típica ou ideal e que essa configuração não altera a especificidade pela qual as famílias são definidas, como os laços de afeto, intimidade e relacionamentos intergeracionais. Reforçam que é na família que se propicia o contexto para o desenvolvimento dos membros, principalmente na infância e adolescência, sendo considerada um fator de risco ou proteção, conforme seu papel é delineado. Garbarino (2005) alerta para a imprescindibilidade de se reforçar os fatores de proteção (ou oportunidades), que envolvem principalmente a escola e a família.

Sapienza e Pedromônico (2017) enfatizam a importância da identificação e a descrição de como atuam os mecanismos considerados de proteção (recursos pessoais ou sociais) como eles podem neutralizar ou reduzir os impactos dos fatores de risco no desenvolvimento mental. Considerando que indivíduos expostos a adversidades podem se desenvolver adequadamente se houver algum tipo de fator protetor (individual ou ambiental), “o suporte social e um autoconceito positivo podem servir de proteção contra os efeitos de experiências estressantes” (Sapienza e Pedromônico, 2017, p. 213).

Classificada como um fator de proteção individual, cuja construção é atrelada a um processo, a resiliência foi tema de um estudo de Tolan (1996) com o objetivo de identificar qual a porcentagem de crianças que entraria em colapso em seu desenvolvimento acadêmico ou de saúde mental sob o peso de vários níveis de fatores de risco. Os fatores de risco aos quais essas crianças estariam expostas eram: viver em bairros violentos e empobrecidos; sofrer abuso e negligência; ter entre 13 e 15 anos; ser homem; e ser uma pessoa não branca. O estudo demonstrou que 100% das crianças seriam afetadas em um ou ambos os campos de desenvolvimento.

Nesse sentido, Luthar e colaboradores (2000, p. 9, tradução nossa) consideram que “a construção da resiliência pressupõe exposição a riscos significativos”. E ressaltam que, devido às incertezas na medição dos riscos aos quais os indivíduos estão expostos, “é difícil definir se, num determinado estudo, todos os indivíduos considerados resilientes experimentaram níveis comparáveis de adversidade”. De acordo com Sapienza e Pedromônico

(2017, p. 2013), “na medida em que o resiliente lança mão de seus recursos positivos para enfrentar as adversidades, a resiliência pode ser considerada fator de proteção para a adaptação do indivíduo às exigências cotidianas”. Além disso, concluem que outros fatores de proteção podem contribuir para o desenvolvimento da resiliência, principalmente os “relacionados à personalidade da criança, à família, às experiências de aprendizagem, à exposição reduzida ao risco e às experiências compensadoras proporcionadas, por exemplo, por um ambiente escolar favorável” (Sapienza e Pedromônico, 2017, p. 214).

Apesar da complexidade dos estudos que envolvem as interações entre fatores de risco e fatores de proteção no desenvolvimento de crianças e adolescentes, considerando as inúmeras variáveis envolvidas, são significativos os resultados positivos em que há construção de vínculo e conexão entre crianças e seus cuidadores primários. Segundo a teoria do apego desenvolvida por John Bowlby, que explora os vínculos e conexões principalmente entre crianças e seus cuidadores, esses laços afetivos estabelecidos nessa fase, influenciam o desenvolvimento social e emocional ao longo da vida da pessoa (Adorian *et al.*, 2024).

Essa teoria classifica três tipos de apego: seguro, ansioso-ambivalente e evitativo. Dependendo do tipo de apego formado pela criança, haverá maior ou menor vulnerabilidade de possível desenvolvimento da depressão na vida adulta. Adorian *et al.* (2024) apontam que, enquanto o apego seguro permite o desenvolvimento da criança com segurança e confiança, promovendo habilidades sociais, o apego ansioso-ambivalente, associa-se à busca de uma constante aprovação e ao medo do abandono; e o apego evitativo, relaciona-se à dificuldade em manter contato emocional. Os dois últimos propiciam o comportamento de isolamento social e falta de regulação adequada. Segundo Andrade (2024), o indivíduo que foi submetido ao apego inseguro “está associado a uma maior sensibilidade ao estresse e à dificuldade em lidar com emoções negativas” e, por isso, está relacionado a uma maior probabilidade de desenvolver depressão. Isso ocorre porque “indivíduos com um histórico de apego inseguro podem ter dificuldade em buscar apoio social quando estão enfrentando dificuldades emocionais” (Andrade, 2024, p. 7).

Considerando essa questão e os autores de ataques violentos, Garbarino (1999, p. 28, tradução nossa) alerta que

Esse potencial para a depressão é concretizado quando as experiências de abandono de um adolescente se combinam com as mensagens culturais que ele recebe sobre a masculinidade, mensagens que desvalorizam a expressão direta de sentimentos e enfatizam a necessidade de enterrar sentimentos, particularmente sentimentos de ligação emocional, vulnerabilidade e sensibilidade.

Para o autor, a depressão, no contexto dos adolescentes do sexo masculino envolvidos com crimes violentos, é uma mistura de perda da capacidade de sentir e externalização de sua dor, atribuindo esses sentimentos às ações de outros. Eles sentem-se vitimizados e lidam com a angústia através de atitudes, especialmente de forma violenta .

Tognetta e Lahr (2021) alertaram, em seu estudo, sobre o panorama com o qual as escolas se deparariam ao retornarem às atividades presenciais pós pandemia: “(...)somando aos problemas de antes, os atuais: as vulnerabilidades já existentes antes da pandemia e as demandas geradas pela doença COVID-19, como o luto, as perdas, o medo, problemas de ordem emocional e as violências domésticas” (p. 71). As autoras discutem o despreparo das famílias e escolas para lidarem com o adoecimento psicológico e a reintegração à escola, com a carga emocional decorrente de todos os sofrimentos advindos desse isolamento, e a corrida pela recuperação das aprendizagens, no pós-pandemia, que pode ter criado um ambiente propício para o aumento de violências.

Além disso, a imersão compulsória ao mundo virtual ampliou o contato de crianças e adolescentes com uma explosão de discursos de ódio e ações integradas de grupos políticos que disseminam desinformação e teorias conspiracionistas. A resolução de conflitos disseminada era a que se baseava em atos violentos e de extermínio ao outro. Nesse contexto, é necessário compreender a inserção do adolescente (discutida nos tópicos seguintes), cuja vulnerabilidade o torna um alvo perfeito e o afeta por todas essas interações. No relatório elaborado pelo Grupo de Trabalho sobre Política de Combate à Violência nas escolas brasileiras (2023), durante uma reunião, um dos membros, Alesandro Gonçalves Barreto (delegado do CIBERLAB), destacou que, embora os ataques sejam predominantemente perpetrados por adolescentes do sexo masculino, também há participação de meninas em comunidades que incentivam essa violência. As envolvidas foram identificadas e, segundo ele, serão responsabilizadas. Nesse sentido, identificamos dois casos em que meninas planejavam realizar ataques que foram desbaratados: um em Bombinhas (SC) e outro em Auriflora (SP):

A adolescente promovia divulgação de ideais do nazismo e da cruz suástica, expunha o irmão mais novo a situações vexatórias e tinha ideias de ataques em escolas, chegando inclusive a levar um facão para o colégio em que estudava (declaração da Polícia Civil à imprensa, sobre uma menina de 12 anos, em Bombinhas, SC, Facchini, 2024).

Menina (de 13 anos) ostentava fotos com armas nas redes sociais e conversava com outros adolescentes sobre ataques, na internet. Com um mandado de busca e apreensão, a Polícia Civil e o Conselho Tutelar foram à escola Estadual João Rodrigues Fernandes. Ao ser encontrada e questionada, a

menina confessou os crimes. Na casa da adolescente, localizada na área rural de Aurifloma, as equipes da corporação encontraram uma espingarda e dois revólveres (investigação da polícia civil de Aurifloma, SP, disponibilizada ao G1, 2023).

Como o tema é recente, não encontramos estudos sobre o assunto. No entanto, depoimentos de delegados e investigadores indicam a presença de integrantes dessas subcomunidades pertencentes a grupos minorizados, como pessoas negras e homossexuais. , é possível verificar que há existência de integrantes dessas subcomunidades, que pertencem a grupos minorizados, como pessoas negras e homossexuais. A participação de indivíduos marginalizados em subcomunidades que promovem discursos de ódio é um fenômeno complexo, influenciado por fatores psicológicos, sociais e culturais. Entre esses fatores, destacam-se: 1) a necessidade de aceitação e identidade pode ser tão forte que leva indivíduos a se aliarem a comunidades que validam suas experiências, mesmo que de maneira negativa; 2) indivíduos que enfrentam discriminação ou trauma podem internalizar esses sentimentos de ódio e se unir a grupos que expressam esses sentimentos externamente. Isso pode ser uma forma de lidar com sua própria dor, projetando-a sobre outros grupos; 3) como já discutido, plataformas e algoritmos das redes sociais podem expor indivíduos vulneráveis a conteúdos de ódio, radicalizando-os gradualmente; 4) muitos podem aderir a esses grupos como uma forma de proteção, adotando a lógica de que, se não podem evitar o ódio, podem pelo menos estar do lado que aparenta estar no controle, evitando ser alvo direto; 5) a participação nesses grupos pode refletir também uma contradição interna, onde a necessidade de pertencer e ser aceito sobrepõe-se à ideologia do grupo. Além disso, as pessoas pertencentes a esses grupos minorizados podem não se identificar ou se compreender-se como minorias. Essa dissonância cognitiva pode levar a uma aceitação parcial ou superficial dos ideais do grupo.

Dessa forma, é possível inferir que a participação desses indivíduos em comunidades que os atacam pode proporcionar uma sensação de empoderamento e domínio, além de legitimar as experiências adversas que vivenciam, oferecendo uma narrativa que justifique seus obstáculos.

Carneiro (2001, pag. 44), aponta esse tipo de ocorrência como sendo “Dimensões perversas e assustadoras do racismo no Brasil: a desumanização, a eliminação física pura e simples ou a opção por tornar-se o outro, o opressor racista e intolerante! E talvez assim, conseguir ser aceito.”

Apesar do caráter nocivo, essas subcomunidades podem aparentar oferecer suporte e empatia para os integrantes, que se sentem acolhidos e respaldados. Ademais, os grupos

extremistas frequentemente exploram sentimentos de revolta e desilusão, oferecendo soluções simplistas para questões bem amplas e complexas. Para alguns, isso pode parecer uma forma de aliviar seu sofrimento.

Nos subtópicos abaixo, discutiremos mais detalhadamente cada ponto que entendemos fazerem parte da rotina dos autores de ataques às escolas.

3.3.2 Redes sociais e discursos de ódio

A internet tem influenciado significativamente a forma como nos comunicamos e interagimos. Ela oferece plataformas para a conexão instantânea com pessoas ao redor do mundo, permitindo a troca rápida e ampla de informações, ideias e opiniões. Além disso, as redes sociais hospedadas nessas plataformas têm impactado a maneira como construímos e mantemos relacionamentos, possibilitando a interação constante mesmo à distância.

No entanto, é importante considerar também os possíveis efeitos negativos, como a propagação de informações falsas, a exposição excessiva e a dependência dessas plataformas para a comunicação interpessoal. “De igual modo a violência também tem encontrado na internet um instrumento de propagação, quando usuários das diferentes redes sociais se tornam uma fonte de origem da violência simbólica e do discurso de ódio, inclusive, em relação ao ambiente escolar” (Carvalho *et al.*, 2021, p. 2).

Conforme apontado por Dowbor (2023), a capacidade de direcionar nossa atenção de forma consciente está sendo prejudicada, o que acarreta uma perda de controle sobre nosso cotidiano, uma vez que nossas escolhas e ações refletem diretamente onde nossa atenção se encontra. Segundo Fisher (2019), a influência das plataformas de mídia social em nossa psique e identidade é tão intensa e onipresente que altera nossos processos de pensamento, comportamentos e interações sociais. Esse impacto, ampliado pelo uso de bilhões de pessoas, resulta na metamorfose da sociedade como um todo. Em sua obra, o autor relata que, nos anos de 2017 e 2018, foi identificado um aumento exponencial nas redes sociais de conteúdos de ódio, conspiração e extremismo. Analistas responsáveis pelo controle do que era publicado no Facebook perceberam que quanto mais incendiária a publicação mais a plataforma a espalhava, seguindo um padrão que distorce a realidade e, ao mesmo tempo, estimula um sentimento de identidade. Essas informações, extraídas de uma reunião interna do grupo, foram vazadas para a mídia pelo *The Wall Street Journal*, na matéria: “Nossos algoritmos³⁷ exploram a atração do

³⁷ Mecanismos de recomendação de conteúdo. <https://rockcontent.com/br/blog/algoritmo/>

cérebro humano pela discórdia”. Ficou claro que estavam cientes e alertavam para o ciclo vicioso criado pelos algoritmos, expondo os usuários a conteúdos cada vez mais controversos e exacerbando a polarização.

No Brasil, em 2018, a campanha e a eleição de Jair Bolsonaro como presidente, “estimulou ainda mais o crescimento do extremismo no país, funcionando como combustível para movimentos neonazistas, separatistas brancos e fascistas, particularmente no sul do país” (GPAHE, 2023, p. 2). No final de 2022, após o resultado de novas eleições, quando Bolsonaro foi derrotado e não conseguiu se reeleger, “as redes sociais foram invadidas por comentários, memes e outros tipos de conteúdo virtual, fazendo menções preconceituosas” (Bozza, 2021, p. 34), relacionadas à xenofobia, direcionadas ao nordeste brasileiro, onde o adversário político obteve o maior número de votos.

Além disso, a quantidade de denúncias de crimes de ódio nas redes sociais cresceu 48,7% em 2023 se comparada com 2022 (SaferNet, 2023). Embora a disseminação desse tipo de discurso possa levar à impressão de que não há punição, no Brasil a Lei 7.716/1989, que define os preconceitos de raça e cor, prevê um aumento da pena a ser aplicada, quando se trata de praticar, induzir ou incitar a discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional, por intermédio de meios de comunicação social ou publicação de qualquer natureza. Existem ainda inúmeros projetos de lei em tramitação, que pretendem ampliar essa discussão e os tipos de punição (Salvador, 2021).

Ainda sobre os algoritmos, a pesquisa da Think Twice Brasil (2024), com a participação anônima de 216 indivíduos, observou que as redes sociais frequentemente sugerem vídeos que perpetuam estereótipos de gênero, raça, discriminação contra imigrantes e pessoas com deficiência. Na segunda etapa da pesquisa, os autores incluíram a criação de uma conta do aplicativo TikTok com o intuito de, como usuários, experienciar a exposição a conteúdos diversos. Ao utilizarem o perfil criado, tiveram contato com vídeos e tutoriais de coreografias de dança, em meio a publicações com conteúdo racista, misógino e *cyberbullying*, sendo que 71,3% dos conteúdos analisados, “fizeram apelos explícitos à violência, em alguns casos incitando abertamente a violência em escolas” (TTB, 2024, p. 10). A pesquisa demonstra como os algoritmos, ferramenta amplamente utilizada pelas redes sociais, servem como catalisadores, expondo os usuários, em sua maioria adolescentes, a conteúdos violentos e aponta que tal exposição alimenta ciclos de violência e potencializa a trilha para um processo de radicalização.

Segundo Bozza (2021, p.34), algumas possíveis explicações para esses tipos de comportamento na rede incluem a “sensação de invisibilidade presente no espaço *on-line*, que pode levar alguns sujeitos a apresentarem atos abusivos, violentos ou mal-intencionados”. Além

disso, a autora cita o sentimento de anonimato que favorece a desinibição e a sensação de impunidade, levando pessoas a incitar a raiva, ódio e ameaças, acreditando que não haverá punição. Bozza (2021, p. 18) ressalta ainda que

(...)o próprio funcionamento das redes sociais virtuais potencializa essas formas de violência na internet, uma vez que há o distanciamento físico e emocional entre os usuários, reduzindo os níveis de empatia e sensibilidade nos relacionamentos interpessoais *on-line*.

Para entendermos como chegamos a isso, é importante lembrar que, após o Facebook abrir sua plataforma em 2005 para veicular anúncios, milhares de empresas passaram a atingir com mais precisão o seu nicho de consumidores. Tal avanço na área de marketing e propaganda resultou em um fenômeno: em pouco mais de uma década, gastos com propaganda digital ultrapassaram todos os gastos somados com outros tipos de mídia, como TV, rádio e jornal (Wagner, 2019). A propaganda digital revolucionou a forma de fazer publicidade não só de empresas, mas também de políticos, que encontraram novos modos de abordar os possíveis consumidores e eleitores. Diferentemente dos anúncios tradicionais de televisão e rádio, os anúncios *on-line* não tinham regulamentação e ofereciam uma maneira única de atingir públicos-alvo específicos. Isso possibilitou a exploração das preferências e inclinações ideológicas de cada eleitor, sem qualquer monitoramento ou filtro.

Paralelamente ao crescimento e à criação de diversas modalidades de interação na internet, em 2003 e respectivamente em 2013, ocorreu a criação do 4chan e do 8chan³⁸, abrigados na *Deep Web*³⁹. Trata-se de fóruns de discussão *on-line* ou “*imageboards*” – baseados em postagens de imagens e textos, conhecidos por permitirem anonimato aos usuários e por serem espaços para discussões de diversos temas, hospedando também conteúdos extremistas e controversos. Esses canais tornaram-se pontos de encontro para supremacistas brancos, nacionalistas e neonazistas, que vislumbraram um local onde pudessem se expressar livremente e de forma anônima. Muitos casos de tiroteios em massas foram vinculados a esses espaços virtuais. Segundo Fisher (2019, p.73), “Os recursos de maximização do engajamento e os algoritmos absorveram e concretizaram as tendências mais extremas dos fóruns chan e depois as amplificaram para um mundo que não tinha ideia do que estava por vir. Sindors (2015) nos lembra que, em 2013, ocorreram grandes campanhas de ódio lideradas pelo 8chan (*Operação*

³⁸<https://www.internetmatters.org/pt/hub/news-blogs/what-is-4chan-and-why-is-it-controversial/>.

³⁹<https://www.kaspersky.com.br/resource-center/threats/deep-web>

*Lollipop*⁴⁰ e *#freebleeding*⁴¹) com o intuito de gerar dissidência e desmobilizar o ativismo feminista, criando milhares de contas fictícias para disseminar informações falsas e diversas ameaças, inclusive de morte, contra mulheres que denunciavam o intuito da campanha. Já em 2014, ocorreu o evento denominado *Gamergate*, que tomou proporções gigantescas e se tornou um marco do que chamamos atualmente de cyberagressão, alavancado pelo masculinismo e que, por sua vez, elevou as ameaças misóginas a um novo patamar. Aguiar, Goulart e Nardi, (2017) consideram que o fenômeno cultural dos jogos eletrônicos, reconhecido como tendo seu maior usuário o jovem gamer branco e masculino, foi surpreendido por uma mudança na demografia, que passou a incluir mulheres e pessoas de todas as idades. A participação feminina, em particular, cresceu expressivamente (superando a dos homens em alguns tipos de games) e, além de consumir conteúdo relacionado a jogos, enfrentou a resistência de segmentos que defendiam uma visão tradicionalista do que constitui um “*gamer*” e como os jogos deviam ser discutidos e avaliados (Massanari, 2017). Essas tensões culminaram no movimento *Gamergate*, marcado por assédio *on-line* e teorias conspiratórias misóginas, desencadeado por alegações não comprovadas contra a desenvolvedora de jogos, Zoe Quinn.

O termo *Gamergate*, faz referência ao caso *Watergate*, amplamente citado como um paradigma de corrupção e iniciou-se com uma discussão sobre a possível falta de ética na indústria dos jogos. O caso começou com a divulgação e premiação do jogo *Depression Quest*⁴², que relata a história de um indivíduo que sofre de depressão e as tentativas de como lidar com a situação. A desenvolvedora do jogo, Zoe Quinn, recebeu críticas extremamente positivas e unânimes da imprensa internacional especializada. Essa aprovação se deu pelo título ter sido reconhecido como valioso do ponto de vista educacional, ao ampliar o conhecimento sobre a depressão e como lidar com ela. Apesar de ser gratuito, possui uma versão onde o usuário pode pagar quanto quiser e parte da arrecadação é revertida para a *National Suicide Prevention Lifeline*. No entanto, um ex-namorado da desenvolvedora premiada, manifestou-se sobre a premiação, dizendo que Zoe só havia conseguido essa repercussão por ter supostamente feito uma troca de favores sexuais com um jornalista da área. Essa denúncia (nunca provada), passou a ser explorada por milhares de pessoas e jornalistas, como uma controvérsia se a indústria de jogos seria corrupta. E “após esse fato, Quinn começou a receber ameaças de morte e estupro,

⁴⁰<https://www.buzzfeednews.com/article/ryanhatesthis/your-slip-is-showing-4chan-trolls-operation-lollipop>

⁴¹ <https://www.dailydot.com/unclick/free-bleeding-is-a-4chan-hoax/>

⁴²<https://www.uol.com.br/start/ultimas-noticias/2014/08/20/depression-quest-testamos-game-que-aborda-vida-de-pessoa-em-depressao.htm>

tendo seus dados revelados na internet (uma prática conhecida como *doxxing*) e contas em redes sociais invadidas” (Aguiar, Goulart e Nardi, 2017, p. 255).

(...) Já havia centenas de mensagens que a incentivavam a se matar e promessas de atormentar sua família caso ela não se suicidasse. As ameaças eram convincentes porque vinham com listas de endereços e números de telefone de parentes. Alguns usuários fizeram circular fotos de Quinn editadas com pornografia. Outros postaram informações pessoais, como seu número de contribuinte, demonstrando o poder que tinham para chegar fundo na sua vida. “Se um dia te vir num palco de evento, eu literalmente te mato”, escreveu uma pessoa” (Fischer, 2019, p.52).

O Gamergate evidenciou a disputa ideológica sobre identidade e inclusão no espaço dos jogos eletrônicos. Havia um grande embate entre 1) jogadores que desejavam debater a corrupção na imprensa especializada e o futuro da indústria; 2) mulheres que exigiam espaço e liberdade de expressão nesse universo massivamente masculino; e 3) gamers que não aceitavam a diversidade e dedicavam-se a assediar essas mulheres na internet.

Embora o Gamergate tenha perdido força e visibilidade ao longo do tempo, as questões que ele levantou, como o assédio *on-line*, a ética no jornalismo de videogames e a inclusão na cultura gamer (sobre a qual discutiremos em tópico mais abaixo), continuam a ser discutidas e a influenciar debates na indústria e na sociedade em geral.

Pesquisadores como Blackman (2014), Muggleton (2000), Raitanen e Oksanen (2018) enfatizam que essas comunidades de subculturas violentas *on-line* possuem valores e práticas compartilhadas, nas quais seus participantes se identificam uns com os outros a partir de símbolos e signos. Se, há poucos anos, as comunidades mórbidas estavam na *deep* ou *dark web*, de difícil acesso, atualmente elas estão na superfície da internet, podendo ser facilmente acessadas por qualquer pessoa, inclusive crianças. Foi no Instagram, TikTok, WhatsApp, Telegram, Twitter e Discord que as interações nesses perfis e fóruns *on-line* de incentivo às violências tiveram papel importante nos ataques violentos. É fato que a maioria dos usuários faz uso positivo dessas plataformas, mas não podemos ignorar essa parcela, muitas vezes composta por menores de 18 anos, expostos a conteúdos nocivos como discussões sobre crimes reais que incentivam ataques em escolas, tortura de animais, transtornos alimentares, automutilação, entre outros (Vinha *et al.*, 2023).

Na esteira de movimentos violentos e misóginos, o *Q-Anon* teve sua origem datada de outubro de 2017, quando um usuário anônimo fez uma série de postagens na rede social 4chan. O usuário assinou como "Q" e afirmou ter um nível de aprovação de segurança dos EUA conhecido como "autorização Q". Tratava-se de mensagens escritas em linguagem enigmática com slogans e temas pró-Trump (Wendling, 2021).

Não se tem informação de seu criador até os dias de hoje; apenas especulações. No entanto, por meio de conteúdos extremistas e intolerantes, entrelaçados com crenças religiosas, intrigas e ideologia política, o movimento passou a ser disseminado na forma de diversas teorias da conspiração e ganhou seguidores, tornando-se um grupo identificado como conspiracionista disseminador de ódio, classificado como ameaça terrorista pelo FBI. A partir disso, ramificou-se em milhares de postagens nas redes sociais mais comuns entre os usuários em geral, com comunidades no Reddit e apoiadores no Youtube, Facebook e Twitter.

O Q-Anon aumentou sua visibilidade ao ser elogiado pelo ex-presidente norte americano Donald Trump e ganhou seguidores na política, sendo apontado nas diversas investigações do ataque ao Capitólio (Monge, 2020). No Brasil, sua presença também pôde ser verificada quando grupos com a palavra Q-Anon foram identificados nos eventos e postagens *on-line* de apoio ao ex-presidente Bolsonaro. Geralmente, os integrantes e seguidores identificam-se e marcam suas postagens em redes com a hashtag #WWG1WGA, que representa um lema criado por eles: "aonde for um, vamos todos nós".

Intrínseca a esse movimento de ódio, a misoginia pôde ser observada fortemente no Brasil durante a ação de *impeachment* de Dilma Rousseff, a primeira mulher na presidência, cuja trajetória foi marcada por várias manifestações misóginas antes, durante e após seu mandato, com ameaças e campanhas de ódio direcionadas (Souza *et al.*, 2022). No Brasil, tivemos campanhas semelhantes e a criação de sites inspirados no *4chan*, *8chan* e *Q-anon*: o Dogolachan. Um destaque necessário foi o ocorrido com a professora Lola Aronovich, perseguida por anos e até os dias atuais, ao ser identificada como feminista e defensora dos direitos das mulheres. Desse episódio violento houve a criação da Lei 13.642/18, conhecida popularmente como Lei Lola, que introduziu o conceito de misoginia no ordenamento jurídico, atribuindo à Polícia Federal a investigação de crimes virtuais contra mulheres (Souza *et al.*, 2022). Um dos perpetradores dos crimes contra Lola encontra-se em estabelecimento prisional, cumprindo pena de 41 anos.⁴³

A evolução e expansão das plataformas tecnológicas, conhecidas como *Big Tech* ou *Five Tech* (Amazon, Apple, Google, Meta e Microsoft), e suas implicações nas interações sociais já eram consideradas por economistas desde 2013, que questionavam sua regulação já vista como insuficiente à época. Para compreender a extensão do poder dessas empresas em relação à manipulação das opiniões públicas, é relevante mencionar um evento significativo, quando o grupo ganhou maior visibilidade devido às investigações sobre a intervenção russa

⁴³<https://www.intercept.com.br/2018/12/21/prisao-do-misogino-marcelo-mello/>

nas eleições presidenciais dos Estados Unidos em 2016. As averiguações, deflagradas pelo Departamento de Justiça e pela Comissão Federal dos Estados Unidos, além da Comissão Europeia, expuseram a aquisição de mais de 3.000 anúncios e a criação de 470 páginas no Facebook; 2.752 contas falsas no Twitter; 36.000 contas robotizadas com cerca de 288 milhões de impressões de comentários sobre as eleições norte americanas e mais de 130 mil postagens de contas vinculadas à *Internet Research Agency* (IRA), entre junho de 2015 e maio de 2017 (Democrats-Intelligence, 2018). As atividades da IRA foram coordenadas com o governo russo, com intenso uso de trolls políticos, e tiveram impacto significativo no mundo, contribuindo para a propagação da desinformação pela propaganda, o que minou a confiança nas instituições democráticas. O termo “*troll*” deriva da expressão “*trolling for suckers*”, traduzido livremente como “lançando a isca para os trouxas”, o que, na rede virtual, serve para identificar uma pessoa cujo comportamento tende a desestabilizar uma discussão e irritar outras pessoas”. Além disso, tiveram como alvo grupos específicos de pessoas, como afro-americanos, latinos e jovens. A capacidade dessas grandes plataformas de acessar vastos conjuntos de dados dos usuários as colocou diante do questionamento sobre o papel desempenhado por seu potencial mecanismo de influência no comportamento dos usuários, especialmente por meio de algoritmos (Hosseini, 2022).

Colocou-se em discussão o impacto dessas plataformas tanto na privacidade quanto no monopólio de mercado, na liberdade de expressão, censura, segurança nacional e na aplicação de leis (Zimmer, 2018). Diversos países, como Inglaterra, Espanha, Austrália, Canadá e Nova Zelândia, dentre outros, têm investido em debates e recursos para legislar sobre o controle do que é publicado e manuseado na internet, principalmente nas redes sociais, evitando o uso das mesmas por grupos extremistas e a divulgação de discursos de ódio.

3.3.3 Jogos violentos *on-line*

Desde 1999, durante o ataque em Columbine, testemunhas sobreviventes relataram que o diálogo entre os agressores, enquanto atiravam, era como o de dois adolescentes jogando videogame, com gritos de: “Isso é o que a gente sempre quis fazer! Isso é incrível!” (Moody, 2017, tradução nossa). As ações dos atiradores e o tipo de conteúdo que gostavam, como, por exemplo, a música de Marilyn Manson e jogo violento Doom, foram amplamente reproduzidos (Jaccarino, 2013). Em 2005, após pesquisar profundamente todos os detalhes de Columbine, Danny Ledonne criou o jogo RPG Super Columbine Massacre, disponibilizado para download

gratuito, onde os jogadores assumiam o papel de Eric Harris e Dylan Klebold. O jogo incluía imagens reais, vídeos e gravações do evento, além de imagens dos atiradores após o suicídio, e teve 400.000 downloads em apenas um ano. Embora tenha recebido críticas e manifestações de indignação, também recebeu apoio e elogios de grupos que já se organizavam de forma *on-line* como fãs de Columbine. No momento, encontra-se banido das plataformas.

Com o advento da moderação de conteúdos impróprios nas grandes redes sociais, Flores-Saviaga e colaboradores (2018) relatam que trolls foram sendo direcionados para outras plataformas mais fechadas e criptofradadas, como o Discord⁴⁴, cuja arquitetura possibilita maior liberdade para se expressarem. Criada em 2015, a plataforma digital tinha a finalidade inicial de conectar aficionados de jogos *on-line*, propiciando conversas por áudio em tempo real enquanto grupos de jogadores estão logados. A plataforma cresceu, transformou-se e expandiu-se significativamente em estrutura, opções de serviços e alcance, principalmente durante a pandemia de COVID-19.

Em 2020, cerca de 2,7 bilhões de pessoas assistiram a jogos como forma de entretenimento e em busca de interação social (Lamphere-Englund; Bunmathong, 2021). À época, o Brasil já ocupava o 12º lugar entre os países que mais consumiam jogos *on-line*, seja no computador, celular ou videogame (Kantar IBOPE Media, 2020). Segundo o relatório *Digital 2023 Global Overview Report* publicado em janeiro de 2023, foi verificado que o Brasil é o segundo país mais conectado do mundo: passamos 9 horas e 32 minutos diariamente na internet. Ficamos bem acima da média global, de 6 horas e 37 minutos.

Atualmente, os jogos *on-line* são formas de interação social. No relatório produzido pela *Entertainment Software Association* (ESA) dos Estados Unidos, constatou-se que as pessoas mais jovens valorizam os jogos como uma maneira de encontrar conforto, conexões, entusiasmo e como forma de expressar sua autenticidade (ESA, 2022). A pesquisa também detectou que, na percepção dos usuários, a prática *on-line* favorece habilidades cognitivas, criativas, de comunicação, liderança e trabalho em equipe. Rideout e Fox (2018) já sinalizavam que a utilização de jogos virtuais pode ser benéfica para a preservação dos vínculos sociais à distância, pois oferece meios para a continuidade nas relações, apesar da separação física.

Há muita discussão sobre a influência dos jogos violentos no comportamento de crianças e adolescentes, no sentido de verificar se as atitudes comportamentais se alteram com a exposição à reprodução de violências presentes nos jogos virtuais.

⁴⁴ <https://tecnoblog.net/responde/o-que-e-discord/>

Stroppa, Gomes e Lourenço (2017) realizaram uma revisão sistemática da literatura entre os anos 2008 e 2013 para evidenciar a relação entre práticas de utilização de jogos eletrônicos violentos e a agressividade/violência do jogador. A partir de 45 artigos selecionados para análise, 37 apoiam a tese de que há uma relação entre jogos violentos e a agressividade do jogador. Os pesquisadores apontam, por exemplo, um dos estudos que concluiu que “a exposição a jogos de vídeo violentos é um fator de risco para o aumento do comportamento agressivo, da cognição agressiva e dos afetos agressivos e para a diminuição da empatia e do comportamento pro social” (Anderson *et al.*, 2010, *apud* Stroppa *et al.*, 2017), p. 1). Um dos poucos estudos mais extensos sobre o tema (Coyne *et al.*, 2018) também segue nessa mesma direção, apontando que a exposição à violência nos jogos está indiretamente associada a níveis mais baixos de comportamento pró social, mediada por níveis mais baixos de benevolência. Esse foi o primeiro estudo a identificar um efeito negativo na benevolência, o que faz com que se reduza as preocupações empáticas.

A *American Psychological Association* (APA) criou uma força tarefa em 2015 para analisar a existência da relação entre o aumento de comportamentos agressivos e as interações com jogos violentos. Os pesquisadores chegaram à conclusão de que, embora exista uma relação pequena e confiável entre a exposição violenta a videogames e resultados agressivos, concordaram que não era possível, naquele momento, determinar a magnitude do risco representado por esses jogos em relação a outros fatores que conferem risco de agressão. A equipe discutiu a adequação de desenvolver e implementar intervenções com base nos efeitos evidenciados (muito modestos), dada a ambiguidade da correlação entre a exposição a jogos violentos e a manifestação de comportamentos agressivos. No entanto, após a publicação da Resolução de 2015, que apresentou os resultados, notou-se que, em várias ocasiões, a mídia e formuladores de políticas públicas citaram equivocadamente a pesquisa como evidência de que os jogos violentos seriam a causa tanto do comportamento agressivo quanto dos tiroteios em massa. Sendo assim, a equipe se reuniu novamente em uma nova força tarefa em 2019, realizando uma revisão atualizada (de janeiro de 2014 a março de 2019) com obras sobre o tema, concluindo que as pesquisas recentes continuam a apoiar o resultado divulgado pela Força Tarefa de 2015, com a ressalva de que ainda é preciso continuar as investigações sobre a complexa temática desse tipo de violência (APA, 2020). No entanto, visando esclarecer como essa resolução deveria ser interpretada e utilizada, optaram por incluir uma declaração em seu texto, como alerta:

Essa resolução não deve ser mal interpretada ou desviada, na tentativa de simplificar excessivamente problemas sociais complexos que envolvem violência, atribuindo-os ao uso de jogos violentos. Fazer isso não é cientificamente correto e desvia a atenção de outros fatores que são inter-relacionados ao uso desses jogos ou influenciam de forma independente a agressão; fatores esses que merecem a atenção de pesquisadores, legisladores e do público (APA, 2020, p. 1 tradução nossa).

Já o *Institute for Strategic Dialogue*, em um estudo de 2021, demonstra que, paralelamente às plataformas de redes sociais, os ambientes de jogos *on-line* também apresentam riscos e se estabelecem como um campo fértil para danos sociais (Davey, 2021). A organização, que luta contra o extremismo e a polarização, realizou uma série de investigações e publicações intitulada “O futuro do extremismo”⁴⁵ e denunciou que tanto as redes sociais quanto os jogos virtuais vêm sendo utilizados para a construção da cultura contemporânea de extrema direita. Pesquisadores do ISD reiteraram que o *Gamergate* foi, na visão de muitos, fundamental para o crescimento do que chamamos de direita alternativa, composta por integrantes considerados supremacistas brancos e neonazistas. O estudo alerta ainda que é crucial que pesquisadores investiguem o papel que os jogos desempenham nas estratégias de radicalização orquestradas pela extrema direita, que, apesar de inúmeros relatos nos meios de comunicação, permanece sub explorada.

3.3.4 A Cultura Gamer, as plataformas e a cooptação para o processo de Radicalização e Extremismo

Quando nos referimos à Cultura Gamer, olhamos para uma ampla e diversificada manifestação de interesses e práticas associadas aos jogos digitais. Essa cultura se expressa de inúmeras maneiras, incluindo vestuário temático, literatura, acessórios domésticos e itens personalizados, como cartões de crédito e embalagens de diversos produtos e marcas, refletindo a crescente base de consumidores de jogos em escala global. A imersão nos jogos e a identificação dos jogadores com diversas franquias e marcas fomentam a formação de comunidades e formas complementares de consumo, solidificando a presença e a influência da cultura gamer na sociedade contemporânea.

A pesquisa Game Brasil (PGB, 2024) produz relatórios sobre o universo dos jogos digitais desde 2013, com o objetivo de mapear e identificar os perfis, hábitos e comportamentos dos usuários de todos os tipos de jogos. O mundo dos games digitais é vasto, incluindo uma grande variedade de estilos, dispositivos e grupos de jogadores. Segundo o relatório de 2024, que entrevistou 13.360 pessoas de 26 entidades federativas e do Distrito Federal, o consumo de

⁴⁵<https://www.isdglobal.org/tag/future-of-extremism/>

jogos no Brasil tem se mantido nos últimos 10 anos, encontrando-se na faixa de 73,9% entre aqueles que se declaram usuários de algum tipo desses games. No quesito gênero, foi identificado que 50,9% são mulheres e 49,1% são homens. A pesquisa mostra que o perfil dos usuários de jogos digitais no Brasil está cada vez mais alinhado com as características demográficas e socioeconômicas do país. Observa-se uma liderança feminina no consumo desses jogos, uma representatividade significativa de indivíduos negros e pardos no mercado de jogos digitais e um aumento na participação de classes sociais com menor poder aquisitivo, que utilizam predominantemente smartphones como plataforma. No entanto, dentro do universo mapeado, somente 34,8% são jovens de 16 a 24 anos. Do universo de 73,9% que se declaram *gamers*, 27,4% são filhos que moram com a família e 93,8% informam que costumam jogar em sua residência. A pesquisa também buscou mapear o comportamento dos jogadores no ambiente *on-line*, “examinando aspectos como colaboração, competição, interação social e até mesmo a ocorrência de comportamentos tóxicos ou antiéticos” (PGB, 2024, p. 44).

O resultado indica que a diversão é um aspecto central na experiência dos jogadores de jogos digitais. Os entrevistados afirmam que a imersão em mundos virtuais proporciona uma sensação de leveza e bom humor, permitindo uma desconexão temporária dos problemas do mundo real. Além disso, 67,1% dizem sentir-se aceitos pela comunidade com a qual costumam jogar e interagir. A diversão, entretanto, manifesta-se de maneiras diversas: alguns jogadores preferem jogar sozinhos, enquanto outros buscam interações competitivas, colaborativas ou disruptivas com outros jogadores.

Ainda nesse sentido, uma pesquisa do Laboratório Impacto Gamer (LIGA, 2022), dividiu e analisou seis perfis principais de usuários dos jogos digitais (os questionadores, os harmônicos, os ocasionais, os escapistas, os memeiros e os medalheiros). No perfil dos “questionadores”, aponta-se que:

O grande apelo à sua entrada e permanência no universo gamer é o seu caráter de refúgio. Parte de um grupo minorizado, os questionadores encontram muito mais do que jogos: reconhecem seus iguais, criam comunidades e são vocais em relação às violências e invisibilizações de gamers que fogem da norma. Para eles, os games são reflexo da sociedade estruturalmente injusta e desigual. (LIGA, 2022, p. 47)

Embora muitos dos perpetradores de ataques de violência extrema às escolas tenham vivenciado interações e práticas em jogos digitais, a comunidade da cultura gamer é bastante diversa, tanto em termos de raça, gênero, classe social, tipos de jogos acessados e seus objetivos, sendo, em sua maioria, composta por pessoas em busca de formas de extravasar estresse e diversão. No entanto, é também nessa comunidade que esses perpetradores encontram

sentido de vida, pertencimento e são direcionados ao extremismo. A questão é: como isso se transforma em uma possibilidade de radicalização e extremismo, abrangendo diversos tipos de exposição a violência?

Cresci consumindo conteúdo de violência extrema através da internet (tudo na surface web⁴⁶). Embora eu nunca tenha feito mal às pessoas, essa experiência afetou a forma como as vejo e acredito que me dessensibilizou em relação a tudo de grotesco e perturbador (TTB, 2024, p. 41).

O excerto acima retrata a fala de um jovem que participou anonimamente de uma pesquisa realizada pela Think Twice Brasil (2024) com o objetivo de verificar como os conteúdos expostos virtualmente impactam a vida *on-line* e *off line* da juventude.

É inegável que a expansão da conectividade traz consigo uma série de riscos, proporcionando um espaço propenso a diferentes danos. Pensando nesses aumentos expressivos, juntamente com o crescimento de fóruns e salas de conversa relatados anteriormente, surge a preocupação sobre o extremismo e a radicalização nessas plataformas (Ebner, 2020 *apud* Lamphere-Englund; Bunmathong 2021). No caso das crianças e adolescentes que frequentam o mundo virtual, a radicalização pode se desenvolver a partir do contato com leituras, vídeos, jogos e a interação com todas as práticas virtuais disponíveis que contenham conteúdo violento. A *Radicalisation Awareness Network* (RAN, 2021) classificou as plataformas de jogos e suas adjacentes como “focos” de radicalização. Nessa mesma linha, o Relatório de Situação e Tendências de Terrorismo da União Europeia (EUROPOL, 2023) alerta que os videogames e suas plataformas associadas são cada vez mais usados para propagar e disseminar propaganda ideológica extremista, além de servirem para efeitos de radicalização e recrutamento.

No relatório: “O extremismo de direita entre adolescentes e jovens no Brasil: ataques às escolas e alternativas para a ação governamental” (Cara *et al.*, 2022, p. 9), afirma que:

É necessário compreender que o processo de cooptação pela extrema-direita se dá por meio de interações virtuais, em que o adolescente ou jovem é exposto com frequência ao conteúdo extremista difundido em aplicativos de mensagens como Telegram, WhatsApp, Discord, *chats* de jogos, fóruns de discussão e redes sociais.

Atualmente, os conteúdos na internet são extremamente “viralizáveis”, o que facilita sua disseminação e reprodução. Os próprios adolescentes contribuem para a cooptação

⁴⁶É a superfície da internet, que possibilita que os canais de busca (Google, por exemplo), encontrem o domínio e qualquer público tenha acesso livre às informações postadas.

promovida por grupos ou indivíduos extremistas, “se tornando agentes no processo ao compartilharem esse tipo de material”. (Cara *et al.*, 2022, p. 10).

Os jogos e as plataformas de multijogadores são compreendidos como canais de comunicação onde o universo dos games e a radicalização se conectam por meio das interações nos chats dos jogos, tornando-se um meio de construção de comunidades cujo processo é viabilizado pelo ambiente *on-line*. Assim, pode-se compreender que esta é uma das possíveis estratégias que viabilizam a cooptação. Para atrair jovens e comunicar, a narrativa comumente utilizada se baseia no uso de memes, símbolos e linguagens próprias ligados à cultura *on-line*, narrativas de conspiração e gírias dos jogos (RAN, 2020). Um exemplo disso, no contexto dos ataques às escolas, é o uso de expressões como: “fazer *kill*” (em referência a matar), “usar *skin*” (roupa a ser utilizada no dia) e “alta pontuação” (matar mais pessoas). Dessa forma, a partir da gamificação, os elementos dos jogos passam a ser utilizados em espaços fora deles.

Segundo Davey (2021), que analisou quatro plataformas de jogos, 300 comunidades e canais ligados a radicais, as informações coletadas dos participantes confirmaram que, dentre as estratégias para fomentar um senso de comunidade, estão as transmissões ao vivo. Ainda segundo o estudo, as comunidades que congregam esses jovens aficionados por games *on-line* têm desempenhado um papel importante na formação da cultura contemporânea de extrema-direita, ocorrendo por meio de comentários, links, ou compartilhamento de conteúdo violento e extremista (inclusive as transmissões ao vivo), exercendo uma grande influência sobre jovens.

Nos grupos de subculturas juvenis, tem sido comum encontrar o autoritarismo com inclinações fascistas. Esses grupos de jovens têm como traço distintivo a repulsa às concepções predominantes e o desejo de inversão da autoridade estabelecida, naturais na adolescência. Essa presença, a princípio dissonante do subgrupo, pode ser compreendida, no entanto, por que a extrema direita capitaliza sobre essa emoção e descontentamento dos jovens, por meio de discursos conspiracionistas que vão ao encontro do que eles entendem que deve mudar e que as instituições, como estão, não correspondem aos seus interesses.

No estudo de Davey (2021) foi realizada uma série de análises sobre as plataformas relacionadas com os jogos, no Reino Unido: Discord, DLive e Twitch⁴⁷, nomeadas como adjacentes, foram encontradas atividades extremistas. O pesquisador ressalta que os jogos são utilizados como ferramenta para atingir novos públicos para o movimento extremista e como

⁴⁷ O Steam e o Discord são plataformas de distribuição (gratuita ou onerosa) *on-line* de jogos eletrônicos. Já a DLive e o Twitch são sites de streaming ao vivo de partidas de videogame. Ambos possibilitam a formação de comunidades e a interação entre os usuários.

método para construir e reforçar as comunidades. Esses grupos ou indivíduos utilizam os jogos para criar vínculos e, a partir dessa socialização, perpetuam as comunidades. O nível do conteúdo violento observado entre elas varia, pois cada uma das plataformas possui suas particularidades em relação às políticas e regras de moderação. Contudo, ele ressalta que o Discord tem um diferencial, pois, nos servidores estudados dessa plataforma, foi encontrado o maior número de jovens, entre 13 e 17 anos.

Acerca do uso do Discord, a inquietação é amplificada ao considerarmos que a plataforma apresentou, em 2017, um incremento de 20% em usuários ativos mensais em comparação com as redes sociais tradicionais ((Hay, 2018 *apud* Lamphere-Englund, Luxinaree, 2021, p. 8). Alavancada pela Pandemia de Covid-19, em 2021, a plataforma alcançou a marca de 150 milhões de usuários mensais (Web3News, 2022), e em 2024, esse número saltou para mais de 300 milhões de usuários ativos mensais (Mathias, 2024). Tal dado também contribui para explicar o Discord como uma das ferramentas mais atrativas para grupos e indivíduos com posturas extremistas.

Segundo Kilmer e Kowert (2024), por meio da *Extremism Gaming Research Network* (EGRN), uma rede internacional que investiga a relação entre jogos virtuais e extremismo, além de combater a utilização indevida das plataformas pelos extremistas, apontam que o jogo *on-line* é um recurso buscado para diversão, mas também para construção de laços. Alertam que, apesar do processo de radicalização para o extremismo violento poder ocorrer em diversos espaços virtuais, é necessária a conscientização sobre os riscos associados aos jogos. As autoras explicam que, no início do processo comunicativo com o perpetrador, os indivíduos visados percebem oportunidades de relações interpessoais. Em muitas situações, o aliciador empenha-se em fazer com que a vítima se sinta valorizada e especial. A interação em ambientes virtuais, como jogos *on-line*, pode facilitar a construção desses relacionamentos, sendo que o anonimato proporcionado por tais plataformas contribui para a proteção da verdadeira identidade do aliciador. As pesquisadoras ressaltam que, embora não exista um processo único de aliciamento, os adolescentes alvos dos aliciadores possuem características pessoais e ambientais que os tornam vulneráveis ao processo de radicalização. Tais vulnerabilidades incluem redes sociais sem regulação, isolamento social, sofrimentos diversos no ambiente escolar (*bullying*, exclusão, humilhação) e ligações parentais precárias ou disfuncionais. No que tange às vulnerabilidades pessoais, as autoras relatam a baixa autoestima e o sofrimento emocional, o que explica o sentido de acolhimento e pertencimento que desenvolvem junto ao grupo que aparentemente “pensa igual a eles”.

De acordo com o relatório da Luminare (2022), embora os jovens estejam cada vez mais afastados da política tradicional, eles se politizam por meio de canais alternativos e obtêm informações políticas de fontes supostamente apolíticas e apartidárias. Esse fenômeno ocorre em um contexto em que os jovens percebem a política como associada à polarização, ao discurso de ódio e à intolerância, características frequentemente presentes nas redes sociais como anteriormente mencionado.

Segundo Cara e colaboradores (2022), jogos *on-line* são uma escolha estratégica dos cooptadores do ponto de vista da dificuldade de identificação das conexões estabelecidas, pois não há registros permanentes dos diálogos nas plataformas.

A RAN (2021), identificou outras estratégias que fazem parte das ações de cooptação:

1 - Produção de jogos: alguns grupos extremistas, como *Hezbollah* e *National Alliance*, criam seus próprios jogos. Não se sabe qual o nível de impacto, pois esses jogos costumam ser removidos rapidamente.

2 – Modificação dos jogos: diversos jogos, como *Call Of Duty*, permitem que os usuários criem suas modificações, conhecidas como “*mods*”. Essa estratégia costuma impactar mais na propaganda do que no recrutamento.

3 - Referências culturais de jogos: os grupos extremistas costumam se apropriar de imagens de marketing dos jogos para fazer suas próprias propagandas. Essa é uma forma eficaz, pois compartilha da linguagem de quem eles estão tentando cooptar.

Fica evidente que o contexto *on-line* e dos jogos possui muitas especificidades. Assim, ressaltam-se os desafios para compreender como a cooptação acontece, levando-se em consideração a falta de conhecimento sobre os jogos e dos simbolismos presentes, para a grande maioria das pessoas externas a esses ambientes. É fato que os videogames não causam os ataques às escolas, mas a cultura gamer, permeada pelas interações que acontecem entre jogadores e jogadoras, é um fator que pode encorajar o ódio contra grupos socialmente minorizados, fortalecidos pelo extremismo e radicalização.

Outro ponto importante a ser observado são as subcomunidades virtuais, frequentadas por um número expressivo de adolescentes, que são criadas a partir de interesses comuns, onde passam a se comunicar e interagir.

Com o tempo, os indivíduos se uniram em grupos com interesses comuns — ocupações, valores culturais compartilhados ou até mesmo torcendo pelo mesmo time. Com o avanço da tecnologia da informação, o conceito de comunidade se expandiu para o ambiente virtual, alcançando diferentes continentes, espaços e fusos horários. As comunidades *on-line*

não são uma novidade, mas multiplicaram-se significativamente na pandemia de Covid-19, a partir da situação de isolamento imposta.

Os serviços de chat foram os pioneiros em trazer as comunidades *on-line* para o grande público. A *América on-line* (AOL), provedor de serviços, pioneiro na década de 1990, se destacou como um dos principais serviços que facilitaram a comunicação *on-line*, especialmente por meio das salas de bate-papo. Enquanto algumas salas eram públicas, outras eram privadas e possibilitavam diferentes formas de interação por chat.

No Brasil, Schurig (2023) ressalta que determinadas comunidades explicitamente fomentam a prática criminosa. A autora busca fazer uma distinção das denominadas True Crime Community (TCC)⁴⁸ e AAS — Assassinos, Atiradores Escolares e Supremacistas Brancos, tendo em vista que a TCC tem tradição de ser um grupo de informações sobre temas envolvendo crimes. Embora ambas sejam consideradas de subcultura *on-line* (por se oporem à cultura dominante), as AAS veiculam conteúdos extremistas, promovendo o neonazismo, incitando o ódio contra minorias e difundindo mensagens de estímulo a tiroteios escolares, inclusive compartilhando tutoriais de práticas homicidas, fabricação de bombas e outros armamentos caseiros, além de informações sobre como conseguir armas. Tais comunidades podem ser facilmente acessadas em várias redes sociais, como Facebook, X, Instagram, TikTok e Reddit.

As autoras Azevedo, Costa e Oliveira (2023, p. 3) em uma série de três relatórios sobre conteúdos extremistas nas redes sociais, destacam em um deles, a “formação de comunidades virtuais focadas em assuntos e práticas extremamente tóxicas” através da plataforma X (antigo Twitter). Elas ressaltam que, nessa plataforma, houve “um fenômeno de agrupamento e interação entre estas comunidades (onde elas preferem se chamar “subcomunidades” ou “Subtw”), que tende a potencializar um fator agravante para a saúde mental dos envolvidos”.

As subcomunidades analisadas, que fazem apologia e incentivam uma série de comportamentos, foram: edtw (transtorno alimentar), shtwt (automutilação), cleptwt (cleptomania), gore (sangrento), tcctwt (apologia a assassinatos em série e massacres escolares) obslove/ obshate (obsessão amorosa/vingança), monitoradas no período de novembro/2022 a junho/2023. Essas subcomunidades virtuais operam com a particularidade de manter tanto o anonimato das contas dos usuários quanto a própria existência. Embora a comunicação ocorra entre contas públicas, o anonimato é preservado pela regra de não interagir com indivíduos

⁴⁸<https://inmagazine.ig.com.br/noticias/categoria-noticias-saiba-o-que-e-a-true-crime-community>

externos a elas. Esse mecanismo de proteção permite que elas funcionem como uma rede de subcomunidades interconectadas, onde o espaço virtual é mantido seguro e reservado exclusivamente para os membros, por meio de um acordo tácito de evitar qualquer interação com contas não pertencentes a esse grupo específico. Além do Twitter, Azevedo e Oliveira (2023) criaram um perfil no TikTok, que passou a seguir e curtir vídeos de perfis de adeptos ao neonazismo e de subcomunidades que cultuam os autores de ataques de violência extrema às escolas. As pesquisadoras narram a atuação do algoritmo da plataforma, que passou a recomendar conteúdos de violência semelhantes.

(...) as contas neonazistas e as que cultuam autores de massacres passam a conhecer umas às outras não através da ferramenta de busca de vídeos do aplicativo, mas através do auxílio do próprio algoritmo do TikTok, que oferece sugestões de amizade se baseando nos seguidores/seguindo das contas que o usuário já segue. Assim, indetectável à boa parte dos usuários da plataforma, uma subcomunidade de usuários adeptos de extremismos cresce, posta e compartilha seus conteúdos com assustadora liberdade (Azevedo e Oliveira, 2023, p. 20).

Dentro dessas subcomunidades, os usuários buscam uma identificação e encontram um sentido de pertencimento, sendo manipulados e incentivados em suas emoções e ressentimentos.

Raitanen e colaboradores (2012), realizaram um estudo no qual analisaram as comunidades que glorificam tiroteios em escolas, existentes no YouTube. Os dados demonstram que os integrantes buscam justificativas para os tiroteios em escolas, considerando-os uma vingança moralmente aceitável contra aqueles que são vistos como agressores (por *bullying*, humilhações ou exclusões), e os consideram “heróis dos renegados”. Embora estejam unidos pela admiração pelos tiroteios em escolas, muitos também demonstram simpatia por outras ideologias radicais, como o neonazismo. Os autores ressaltam que os atiradores de Columbine foram os primeiros a divulgar informações *on-line*, mas, desde então, muitos outros perpetradores de ataques, na Europa e na América, usaram redes sociais para compartilhar imagens e material de vídeo mesmo antes de cometerem seus crimes. Os pesquisadores entendem que muitos casos são considerados espetáculos midiáticos e deixaram uma marca permanente nas redes sociais, onde a maior parte do material ainda pode ser encontrada em websites comerciais ou em arquivos digitais.

Considerando o que foi exposto anteriormente, algumas situações de sofrimento vividas pelos autores dentro e fora da escola também podem ser consideradas como fatores que se relacionam com a ocorrência dos ataques. Ampliaremos a discussão no tópico a seguir.

3.4 A OCORRÊNCIA DE EVENTOS IMPACTANTES NA VIDA DO AUTOR E POSSÍVEIS TRANSTORNOS MENTAIS NÃO DIAGNOSTICADOS OU TRATADOS

Diversos pesquisadores (Kimmel, 2003; Newman *et al.*, 2004; Katz, 2016; Langman, 2010, 2017), ressaltam que a grande maioria dos autores de ataques possui acontecimentos impactantes em suas vidas: provêm de ambientes intrafamiliares violentos, vivenciam situações de sofrimento nas instituições escolares ou sofreram perdas de entes queridos que eram imprescindíveis ao seu equilíbrio socioemocional; enfrentam rupturas traumáticas por separações conjugais dos genitores ou apresentavam graus de adoecimento mental.

3.4.1 Sofrimentos na escola

Além dos diversos tipos de violência que podem ocorrer no ambiente escolar, como discutiremos na introdução deste trabalho, existem várias formas de violências vivenciadas individualmente pelos estudantes, que causam grande sofrimento. Os autores de ataques de violência extrema relatam diversos sentimentos como a exclusão, a inadequação, isolamento, ausência de pertencimento e humilhações, sendo que a violência mais recorrente nos relatos é o *bullying*. Neste tópico, focaremos principalmente em *bullying* e *cyberbullying* pois são as que mais causam danos e deixam marcas profundas ao longo da vida da vítima. Nem sempre o sofrimento ou tal violência é percebida pelos colegas ou por outros integrantes, adultos, da instituição escolar. No entanto, ela é sentida como tal pela vítima e deve ser diagnosticada e tratada de forma singular, trazendo efetividade na resolução.

Souza (2023, p. 56), ressalta “o quanto adolescentes e jovens não recorrem imediatamente aos adultos quando buscam ajuda para os problemas de violência vivenciados”. O autor aponta um estudo realizado em 25 países com o objetivo de investigar a quem os jovens e adolescentes se dirigem quando enfrentam situações de violência na escola. O resultado revela que apenas 7% veem os professores como uma possível escuta; 52% procuram seus amigos, 42% conversam com seus pais e 8% recorrem a outro adulto significativo (Livingstone *et al.*, 2011, *apud* Souza, 2023, p. 56). Souza (2023, p. 56) ressalta que “adolescentes e jovens não recorrem imediatamente aos adultos quando buscam ajuda para os problemas de violência vivenciados”. O autor aponta um estudo realizado em 25 países com o objetivo de investigar a quem os jovens e adolescentes se dirigem quando enfrentam situações de violência na escola. O resultado revela que apenas 7% veem os professores como uma possível escuta; 52%

procuram seus amigos, 42% conversam com seus pais e 8% recorrem a outro adulto significativo (Livingstone et al., 2011, apud Souza, 2023, p. 56).

O Instituto Ipsos (2018) já apontava o Brasil como o segundo país com maior incidência de *bullying* e *cyberbullying*, entre 28 países pesquisados, no ano de 2018. Já o Fórum de Segurança Pública, no relatório de 2023 sobre a violência escolar, aponta que, na média nacional, “37,6% dos diretores relataram na Prova Brasil a ocorrência de situações que podem ser caracterizadas como *bullying*”.

Em levantamento feito pelo Anuário Brasileiro de Segurança Pública (2023), foi detectado que, dentre os gestores escolares, 47,9% afirmam que nunca houve ocorrência de *bullying* em suas escolas, enquanto 35,7% reconhecem que há esse tipo de violência “poucas vezes”. Sobre essa percepção, Chrispino e colaboradores (2024, p. 6) avaliam: “Parece que os respondentes desta pesquisa e os da PeNSE tratam de escolas em mundos distintos ou há uma forte divergência no conceito do que seja *bullying*, o que é mais razoável”. Nesse contexto, os autores ainda consideram a hipótese de que “uma escola que assuma possuir práticas deste tipo será “malvista” pelas autoridades educacionais e pela comunidade escolar e poderá sofrer sanções variadas por assumir suas dificuldades” (Chrispino *et al.*, p. 6). Nesse mesmo sentido, Monteiro Filho reflete que “a escola que afirma não ter *bullying* ou não sabe o que é, ou está negando sua existência” (Carvalho, 2023, p. 1).

Tognetta (2005; 2010) esclarece que o *bullying* é um tipo de violência que ocorre entre pares; caracterizado por atos repetidos contra um ou mais alvos constantes; há intenção do(s) autor(es) em ferir; há um alvo vulnerável que se sente menos menosprezado, e um público que prestigia as agressões (os ataques de *bullying* são escondidos dos adultos, mas não de uma plateia específica). Vinha *et al.* (2024, no prelo), apontam dados de pesquisa realizada em 2019 (Tognetta *et al.*, 2022) com estudantes dos anos finais do ensino fundamental de escolas públicas estaduais de São Paulo. Os pesquisadores constatam que 25% dos entrevistados sofreram *bullying*, vivenciando agressões, intimidações e ameaças frequentes. Outros 17% disseram ter sido provocados e irritados frequentemente, enquanto 18% responderam que têm medo de alguns alunos (8% desses se sentindo atemorizados todos os dias). Dos respondentes da pesquisa, 25% admitiram ser autores de *bullying*, e 13% confirmaram ter atuado com provocações, zombaria, apelidos ou irritações dirigidas a seus pares. É importante salientar a questão da “plateia” que constitui o *bullying*: o estudo revela que 40% foram testemunhas de agressões ou intimidações, e 45% testemunharam provocações, zombarias ou a imposição de apelidos.

Em dados obtidos pela Lei de Acesso à Informação (LAI), o CONVIVA registrou, nas escolas estaduais do estado de São Paulo, em 2023, 5.997 ocorrências de *bullying*. Esse número corresponde a um aumento de 26% em relação ao registrado em 2022. No entanto, em 2024, até o mês de junho, consta o registro de 4.217, o que significa que, somente no primeiro semestre, foram apontadas 70% do total de casos do ano anterior. Embora esses números possam parecer significativos, é necessário lembrar, como expusemos neste tópico, que o número de ocorrências denunciadas é muito inferior à realidade.

Observamos que o *bullying* pode indicar que a criança ou adolescente esteja sendo vítima ou agressor. Entre as características que compõem esse fenômeno, está a ausência de uma imagem positiva de si mesmo (Tognetta *et al.*, 2020). No tocante aos ataques às escolas, a autora salienta que o não pertencimento é um dos elementos que leva alguém a se sentir excluído e menosprezado. Na tentativa de se sentir valorizado, o autor de *bullying* busca realizar ações que possam ser admiradas e exaltadas por outros, como, por exemplo, os grupos de comunidades virtuais dos quais faz parte (Nogueira; Vessoni, 2023).

Em um relatório produzido pelo *U.S. Secret Service National Threat Assessment Center* (NTAC), que analisou 41 ataques de violência extrema ocorridos em escolas de educação básica nos Estados Unidos, no período de 2008 a 2019, foi observado que “a maioria dos agressores foi intimidada pelos seus colegas de turma e, para mais da metade deles, o *bullying* parecia ser um padrão persistente que durou semanas, meses ou anos” (NTAC, 2019, p.5, tradução nossa). A pesquisa indica também que as motivações para o ataque são múltiplas, sendo subprodutos das circunstâncias individuais do estudante, bem como de sua percepção pessoal sobre as mesmas. O relatório esclarece que a maioria de estudantes que sofrem *bullying* não comete atos violentos, mas muitos estudantes que se envolveram em ataques de violência extrema às escolas possuem histórico de sofrimento com *bullying*. Por outro lado, Sumner *et al.* (2022) indicam que há maior probabilidade de alunos vitimizados por *bullying* portarem armas no ambiente escolar (não somente armas de fogo).

Em outro estudo, onde foram analisados 25 casos ocorridos em escolas norte americanas, no período de 2013 a 2019, resultou nos seguintes dados:

Aproximadamente 88% dos atiradores em escolas tinham pelo menos uma conta nas redes sociais e 76% publicaram conteúdo perturbador de armas e mensagens ameaçadoras. Mais de 72% dos atiradores tiveram pelo menos uma experiência adversa relatada na infância e 60% relataram ter sofrido *bullying* pessoalmente ou on-line (*cyberbullying*) (Dowdell *et al.*, 2021, p. 342, tradução nossa).

É notório que o diagnóstico correto de situação de *bullying* é muito complexo e depende de muitas variáveis. Nesse sentido, a organização governamental norte americana *StopBullying* (2024) traz em suas pesquisas que:

Não existe um perfil único de jovem envolvido em *bullying*. Os jovens que praticam *bullying* podem estar bem relacionados socialmente ou ser marginalizados, e podem ser intimidados por outras pessoas. Da mesma forma, aqueles que são intimidados às vezes intimidam os outros (2024, p. 2, tradução nossa).

Como já apontamos, são muitos os fatores desencadeadores dos ataques às escolas, e a questão do *bullying*, quando utilizada isoladamente, não é suficiente para esclarecer o comportamento engendrado. Além disso, levando-se em consideração o sigilo das informações prestadas pelos autores às autoridades policiais, a falta de um acompanhamento sistematizado pela escola e seu registro impedem que possamos identificar esse tipo de sofrimento como causa primordial, esse tipo de sofrimento, embora possa ser considerado um dos fatores interrelacionados aos demais.

Em 2019, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2019, p. 9) publicou um relatório sobre a situação mundial da violência escolar e do *bullying*, ressaltando que:

Os diferentes tipos de violência e *bullying* com frequência se sobrepõem. Crianças e adolescentes podem sofrer violência e *bullying* em casa e na escola, no mundo real e no mundo virtual, sejam como vítimas ou como agressores. Por exemplo, não raro, os que declaram praticar *cyberbullying* também declaram sofrer *cyberbullying*, e as vítimas *on-line* geralmente também sofrem *bullying* pessoalmente.

Atualmente, agressores de diferentes faixas etárias não só comentam, mas também atacam, humilham ou perseguem outras pessoas nas mídias sociais. No entanto, a prática mais comum ocorre durante a infância e a adolescência. O chamado *cyberbullying* geralmente é uma extensão do *bullying* que tem início no ambiente escolar, quando o autor dá continuidade às agressões nos ambientes virtuais em que a vítima mantém relações (como redes sociais e grupos de whatsapp) e pode ser exposta. Enquanto no *bullying* é necessária a repetição da ação para ser caracterizado, e as exposições podem ser de curta duração, Tognetta *et al.* (2017, p. 1884,) ensinam que “o *cyberbullying*, além de dispensar a repetição das agressões, uma vez que todo conteúdo postado nas redes sociais tem alcance ilimitado, ainda que tenha sido publicado uma única vez, é reforçado pela possibilidade de anonimato dos autores e a ausência de confronto direto com a vítima”.

Sobre essa questão, Souza (2018) destaca que, embora existam inúmeros benefícios da convivência virtual, é imperativo ressaltar que há muitas maneiras inadequadas e violentas de se utilizar a internet. Por exemplo: disseminar discursos de ódio com o intuito de discriminar pessoas e grupos baseados na raça, cor, religião, descendência ou origem étnica ou nacional; causar humilhações e intimidações a outras pessoas de forma repetitiva, provocando constrangimento; e assediar ou chantagear sexualmente, com o propósito de produzir e compartilhar imagens eróticas ou sexuais, além de cometer abuso sexual *on-line* e *off line*.

Nesse sentido, Bozza (2021) desenvolveu uma pesquisa sobre a necessidade de uso seguro e convivência ética em ambientes virtuais. No estudo, a autora resalta “a importância de um trabalho educativo nessa área que tem como objetivo oportunizar que os alunos reconheçam os sentimentos dos outros” (p. 203), ao mesmo tempo em que aprendem a “coordenar o seu ponto de vista com o dos outros, desenvolvam a sensibilidade moral e reconheçam o impacto das suas ações na vida alheia” (p. 203).

Como enfatizamos, o *bullying* necessita de diagnóstico e condução adequados a cada caso, e é importante ressaltar que os efeitos do *bullying* ou do *cyberbullying* são devastadores (depressão, ansiedade, isolamento, automutilação) e podem levar até o suicídio (John *et al.*, 2018).

Sendo assim, Togneta *et al.* (2017, p.1893) ressaltam que, diante do contexto de violências interpessoais no âmbito escolar, é necessário reforçar as evidências que apontam “para a superação do problema por meio de processos que priorizem a composição de um ambiente que favoreça a formação moral e a convivência ética”. E alertam que:

É preciso que aqueles que educam tenham a certeza de que a convivência ética prevê, nos casos de *bullying*, um olhar atento a quem sofre, a quem assiste, mas também a quem agride, como um sujeito que precisa de nossa ajuda para experimentar situações em que possa perceber-se membro de um grupo por outros valores hierarquizados em sua personalidade que não a intolerância ou a falta de respeito (Tognetta *et al.*, 2017, p. 1893/1894).

3.5 O EFEITO CONTÁGIO (COPYCAT) E O PROCESSO DE IMITAÇÃO

Muito tem sido debatido acerca do fenômeno do "efeito contágio" em relação à maneira como os meios de comunicação em massa reportam casos de ataques a escolas. Conforme destacado por Sperber (2001), o termo "contágio" é uma metáfora adotada da epidemiologia, visando explicar e ilustrar como comportamentos podem se difundir entre um conjunto de indivíduos. Estudos desenvolvidos por Towers e colaboradores (2015) têm

abordado esse efeito, particularmente no contexto de tiroteios em massa, que aumentam a probabilidade de ocorrência de outros incidentes semelhantes, em um futuro próximo.

Vale ressaltar que o "efeito contágio" tem sido objeto de documentação e análise em uma ampla gama de comportamentos, abrangendo desde sequestros de aeronaves (Holden, 1986) e transtornos alimentares (Crandall, 1988) até a cessação do tabagismo (Christakis, 2008) e suicídio (Phillips, 1974). Contudo, Meindl e Ivy (2017) alertam para o fato de que comportamentos não são doenças que se espalham por contato. E ressaltam que “o contágio modela um resultado – quando alguém se envolve em uma certa forma de agir, há uma probabilidade de que outra pessoa possa fazer o mesmo – mas não descreve o mecanismo comportamental para a propagação da conduta” (Meindl e Ivy, 2017, p.1, tradução nossa).

Os autores alegam que a compreensão do contágio, embora permita prever que eventos semelhantes são mais propensos a acontecer em alguns dias após a ocorrência de um evento inicial, é limitada a prever a proximidade temporal entre eles. Ressaltam que essa teoria não oferece *insights* sobre os fatores que podem influenciar a propensão de outra pessoa a cometer um tiroteio em massa, nem explora como a ocorrência de um tiroteio em massa pode desencadear a disposição de alguém para cometer um ato semelhante. Meindl e Ivy (2017) defendem, portanto, que a imitação se apresenta como um modelo mais robusto para explicar a probabilidade de indivíduos se envolverem em comportamentos congruentes com aqueles que foram transmitidos ou observados, visto que essa abordagem se baseia em uma sólida tradição de estudos na área da psicologia. Argumentam que a imitação generalizada, ao contrário do simples mimetismo, não implica necessariamente na replicação exata do comportamento de um modelo, mas sim na tendência de um indivíduo a adotar comportamentos que compartilham características semelhantes com esse modelo. Conforme destacado por Flanders (1968), existe uma maior probabilidade de que as pessoas optem por imitar modelos que se assemelham a elas, especialmente em termos de idade e gênero. Em sua obra, Cullen (2019) retrata a fala de uma ex-especialista em perfis do FBI, sobre o tema, alertando que Columbine inaugurou um novo modelo de agir: “O efeito copycat – ato de imitar um comportamento criminoso – e a definição de 1999 (do que ocorreu), não tem qualquer significado hoje. Copycat tem significado completamente diferente hoje em dia” (p. 377).

Ainda que consideremos válidas as pesquisas de Meindl e Ivy (2017), observamos que a forma como os meios de comunicação em massa noticiam eventos como tiroteios ou ataques às escolas — incluindo a divulgação de informações sobre os autores, entrevistas, imagens e vídeos, bem como a exposição das motivações e estratégias empregadas — além de conferir voz e notoriedade a esses perpetradores, pode estimular a ocorrência de eventos

semelhantes. Como evidenciado por Towers e colaboradores (2015), isso se relaciona ao efeito contágio, associado a um aumento temporário na probabilidade de que novos tiroteios em massa ocorram nos próximos 13 dias, em média. O estudo de Jetter e Walker (2018) indica que a cobertura jornalística de um massacre pode desencadear até três eventos semelhantes na semana seguinte. A notoriedade conferida não apenas serve como uma recompensa para os autores dos fatos, mas também atua como um estímulo para aqueles que compartilham concepções, sentimentos e ideologias semelhantes, motivando-os a cometer atos de imitação.

Ainda com relação à responsabilidade dos veículos de comunicação, Cullen (2019) menciona que é urgente que os integrantes da imprensa compreendam seu papel, assim como os perpetradores dos ataques os veem. O autor reitera ainda que “Não começamos isso, tampouco apertamos o gatilho. Porém, os assassinos nos transformaram em parceiros confiáveis, pois proporcionamos a audiência e eles fornecem o espetáculo” (p. 379).

É importante destacar que muitos dos estudos sobre o efeito contágio se desenvolveram antes da expansão das redes sociais, que também podem impactar a intenção de pessoas com ideação criminosa. O amplo alcance no compartilhamento de postagens com detalhes dos casos e a interação *on-line* dos usuários simpatizantes do tema podem ser impulsionadores de novas ocorrências. A diferença é que, no contágio, essas pessoas agem por impulso, mas já possuíam a ideação criminosa. Já o copycat (ou imitação) “é um ato criminoso modelado ou inspirado por um crime prévio divulgado na mídia ou retratado na ficção” (Lopes, 2023, p. 2). Segundo o autor, dificilmente esses crimes são “réplicas exatas do evento inspirador. Em vez disso, o imitador adota e copia elementos específicos – motivação, técnica, cenário etc. – do crime original” (Lopes, 2023, p. 2).

Nesse sentido, consideramos que o copycat é um fator relevante quando falamos na ocorrência de novos ataques, pois o termo sugere que o indivíduo ou os indivíduos envolvidos no crime estão tentando replicar a notoriedade ou impacto do incidente original. Os crimes imitadores podem assumir várias formas, como tiroteios em massa, atos de terrorismo, assassinatos em série ou roubos de alto perfil. Os perpetradores podem imitar de perto os métodos, motivações ou até mesmo detalhes específicos do crime original, geralmente com a intenção de alcançar atenção ou notoriedade semelhantes.

Existem várias razões pelas quais indivíduos podem cometer crimes imitadores. Algumas motivações possíveis incluem o desejo de fama, fascinação pelo crime original, necessidade de atenção ou validação, o desejo de se provar ou uma distorcida admiração pelo perpetrador original. Em alguns casos, doenças mentais ou falta de identidade pessoal também podem contribuir para a inclinação a imitar ou emular um crime de alto perfil.

Crimes imitadores representam desafios significativos para as agências de aplicação da lei e para a sociedade como um todo. A divulgação da mídia sobre o crime original pode, inadvertidamente, incentivar a motivação e inspiração para atos imitadores, oferecendo uma plataforma e atenção aos perpetradores. Encontrar um equilíbrio entre a responsabilidade de relatar notícias e a redução do risco de outros crimes imitadores é uma questão complexa.

Para lidar com crimes imitadores, setores ligados a segurança pública trabalham em estreita colaboração com a mídia para limitar a sensacionalização do crime original e evitar fornecer informações detalhadas que possam servir como um plano para imitadores em potencial. Além disso, a intervenção precoce e o apoio abrangente à saúde mental são essenciais para identificar indivíduos que possam ser suscetíveis a comportamentos imitadores e oferecer acompanhamento adequado para impedir que eles cometam tais atos.

É importante observar que a ocorrência de crimes imitadores é relativamente rara em comparação com o número total de atos criminosos. No entanto, devido à sua notoriedade e ao impacto que podem ter na sociedade, esses crimes recebem atenção significativa e podem gerar medo e preocupação entre o público.

3.6 FATORES PSICOSSOCIAIS

Neste capítulo, abordamos diversos aspectos interligados que podem influenciar autores a cometer atos de extrema violência às escolas. Para Newman e colaboradores (2004), embora problemas familiares e a influência da mídia violenta sejam apontados como possíveis causas, essas explicações são consideradas pouco úteis, pois são difíceis de quantificar. A disponibilidade de armas, especificamente nos Estados Unidos, também não é uma explicação suficiente, uma vez que elas sempre estiveram disponíveis em larga escala, mesmo em períodos sem registro de tiroteios violentos. Em contraste com outros estudos, os pesquisadores descartam a teoria da cultura da violência, cujo conceito foi desenvolvido por Hannah Arendt, que descreve o processo em que pessoas expostas constantemente a situações de violência tornam-se dessensibilizadas e podem vê-la como uma forma de resolver conflitos. Para os autores, a violência frequentemente está associada à noção de masculinidade e poder.

Ainda com relação aos fatores desencadeantes encontrados na literatura, um relatório produzido pelo Serviço Secreto dos Estados Unidos, em parceria com o Departamento de Educação dos Estados Unidos (Vossekuil *et al.*, 2004), logo após o ataque de Columbine, revisou 37 episódios que incluíram tiroteios e tentativas de atentados em escolas. O objetivo foi compreender o fenômeno dessas tragédias e desenvolver propostas de prevenção para evitar

futuros incidentes. Os critérios desse estudo foram semelhantes aos da nossa investigação: foram mapeados os casos de violência escolar direcionada “em que um aluno atual ou ex-aluno atacou alguém na sua escola com meios letais (por exemplo, uma arma ou faca); e, onde o estudante agressor escolheu propositadamente a sua escola como local do ataque” (Vossekuil, *et al.*, 2004, p.7, tradução nossa. O período determinado para mapeamento e análise dos incidentes foi de 1974 a junho de 2000. O estudo concluiu que não é possível estabelecer, com um grau significativo de precisão, um perfil determinante e distintivo para estudantes envolvidos nesse tipo de ataque, nem sob a ótica psicológica nem demográfica. No entanto, não exclui a possibilidade de identificar aspectos comuns em muitos desses incidentes. As discussões trazidas no relatório corroboram outros estudos realizados em diversos países (Agnich, 2015; Katz, 2016; Langman, 2017; Cullen, 2019; GAO, 2020; Cara *et al.*, 2022; Glebov *et al.*, 2023; Langeani, 2023), destacando: a dificuldade enfrentada pelos agressores em lidar com perdas significativas e falhas pessoais; o interesse que demonstram por mídias violentas como filmes, jogos, livros e outras formas de entretenimento; e o histórico de terem sido vítimas de perseguições e humilhações por parte de colegas. Além disso, o relatório observa que muitos atiradores manifestaram comportamentos prévios que sinalizavam a necessidade de assistência ou apoio.

Langman (2017), psicólogo com mais de 10 anos de experiência no atendimento a potenciais autores de massacres escolares e atualmente consultor de segurança do FBI, corrobora essas afirmações ao alertar que o diagnóstico psiquiátrico é inerentemente subjetivo. Isso significa que, muitas vezes, é baseado nas percepções e interpretações do profissional. Além disso, ao contrário de outras áreas da medicina, o diagnóstico psiquiátrico não é respaldado por testes biológicos concretos que determinem a presença de condições como esquizofrenia, psicopatia, traumas ou depressão. Procedimentos como varreduras cerebrais, exames de sangue e análise de DNA não conseguem fornecer diagnósticos definitivos sobre transtornos de saúde mental. Assim, tanto o relatório do FBI quanto nossa pesquisa, indicam que é impossível estabelecer um perfil único, distintivo e definitivo para autores de ataques às escolas, ressaltando que um mesmo indivíduo pode receber diagnósticos discrepantes de diferentes profissionais de saúde mental.

Langman (2017) e Cullen (2019) destacam a ausência ou ineficácia da rede de saúde mental disponível para as escolas dos Estados Unidos, no sentido de detectar possíveis comportamentos potenciais em autores de ataques, como impulsividade, dificuldade de relacionamento interpessoal, isolamento, verbalização de intenções violentas, ameaças e

confronto, além de um repentino interesse por violência, que pudessem ter sido identificados e tratados.

No Brasil, discute-se amplamente as causas e soluções para as diversas fragilidades na composição e atuação da rede de proteção em geral. As necessidades são prementes no que diz respeito ao fortalecimento da comunicação entre os diversos setores, bem como a capacitação adequada para um atendimento eficaz e abrangente que as demandas exigem (Padilha e Marion, 2015; Lahr, 2022). Para entendermos do que se trata a “Rede de Proteção”, é necessário lembrar que, no Brasil, a Resolução n. 113/2006 do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA) trata da organização de um sistema de garantia de proteção dos direitos das crianças e dos adolescentes (SGDCA), visando “o reconhecimento e o respeito a crianças e adolescentes enquanto sujeitos de direitos e pessoas em condição peculiar de desenvolvimento” (Lahr, 2022, p. 83). Dentro desse sistema, são previstos três eixos, cujas instituições que os integram, são responsáveis pela promoção, proteção e defesa desses indivíduos, quais sejam: escola, conselho tutelar, serviços de saúde, serviços de assistência social, ministério público, vara da infância e juventude e segurança pública, sendo que a atuação de todos se dará em “rede”.

Uma das funções da Rede de Proteção é estabelecer estratégias eficazes para prevenir situações de risco, fornecer assistência e promover políticas públicas voltadas para a proteção de crianças e adolescentes vulneráveis, estendido aos seus familiares. Cumpre ressaltar que a deficiência do sistema de apoio desempenha um papel relevante, essencialmente por acentuar a vulnerabilidade em relação aos demais fatores

Além de fatores individuais, existem fatores sociais e ambientais que, à primeira vista, podem dar a falsa impressão de que a escola tem pouco ou nenhum espaço de atuação. No entanto, é essencial reconhecer a importância e a capacidade transformadora da educação. Embora a escola esteja inserida nesses eventos como palco de sofrimento para os autores, é inegável seu papel de construção de laços de convívio e afetos. Vinha (2018) nos lembra que é na esfera escolar que a criança vivencia a igualdade e adquire habilidades para lidar com a diversidade, marcando a transição do âmbito privado para o coletivo. A autora ressalta que valores familiares, como preconceito ou submissão à autoridade, podem ser transformados em valores socialmente desejáveis, como respeito à diversidade e igualdade na convivência escolar. E reforça que as instituições educacionais são ambientes propícios para promover uma convivência mais democrática, contribuindo para o desenvolvimento de valores morais.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente capítulo tem como objetivo detalhar os procedimentos metodológicos adotados na condução deste estudo. A escolha da metodologia é fundamental para garantir a validade e a confiabilidade dos resultados obtidos. Inicialmente, apresentamos a problemática do estudo e os objetivos, seguidos pela descrição do tipo de pesquisa e abordagem, critérios de inclusão e exclusão, e pela organização e análise dos dados.

Como problemas de pesquisa que pretendemos responder neste estudo, temos:

- Quais as características e fatores associados aos ataques de violência extrema ocorridos no Brasil?
- Quais iniciativas têm sido desenvolvidas e que outras propostas são necessárias que contribuam para a prevenção e mitigação desses ataques?

4.1 OBJETIVOS

A presente pesquisa tem como objetivos:

1. realizar um mapeamento dos ataques de violência extrema ocorridos em escolas no Brasil e suas características
2. analisar fatores associados às ocorrências desses ataques no país
3. descrever ações que têm sido desenvolvidas, visando a prevenção e mitigação na ocorrência de novos ataques e apresentar propostas que contribuam para o alcance desse fim.

4.2 ABORDAGEM E TIPO DE PESQUISA

A escolha da abordagem e do tipo da pesquisa são fundamentais para o alcance dos objetivos propostos. No caso desta investigação, considerando as variadas fontes documentais de informação sobre o fenômeno dos ataques de violência extrema à escola no Brasil e a necessidade de discussões quantitativas e qualitativas para realização do mapeamento sobre os eventos e suas características, bem como a discussão dos fatores e propostas existentes, optamos pelo uso de uma abordagem qualiquantitativa, do tipo pesquisa documental.

A pesquisa qualiquantitativa é uma abordagem que combina elementos da pesquisa quantitativa e qualitativa para obter uma compreensão mais abrangente e aprofundada de um

fenômeno de estudo. Esta abordagem envolve a coleta e análise tanto de dados quantitativos, que se baseiam em medidas numéricas e análises estatísticas, quanto de dados qualitativos, que se concentram em interpretações e significados. Creswell (2007), um dos teóricos proeminentes que contribuíram para o desenvolvimento da pesquisa quali-quantitativa, explora os princípios e técnicas dessa abordagem, destacando como ela pode melhorar a compreensão dos fenômenos de pesquisa por meio da triangulação de métodos.

Diante disso, optamos neste estudo, por uma análise quali-quantitativa, por se tratar de uma estratégia que integra dados quantitativos e qualitativos para oferecer uma compreensão mais completa e holística desses fenômenos complexos, permitindo uma abordagem mais rica e informativa na pesquisa acadêmica.

No que diz respeito ao método, ou tipologia de procedimentos, recorreremos à **pesquisa documental** que, conforme exposto por Silva (2019), é caracterizada como um procedimento que emprega métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de uma ampla variedade de documentos. Para maior clareza, podemos conceber a pesquisa documental como um conjunto de procedimentos metodológicos que abarcam técnicas preestabelecidas, as quais direcionam a coleta de dados e a análise, pela capacidade de fornecer acesso a fontes autênticas, cobrir extensos períodos históricos, economizar recursos, complementar outras abordagens e pesquisa, e garantir a consistência e a credibilidade dos dados, sendo um método apropriado para o alcance dos objetivos deste estudo.

Gerard e colaboradores (2020), ressaltam a importância da pesquisa documental ao oferecer acesso a fontes primárias e autênticas que representam registros e informações feitos ao longo do tempo e por abarcar uma amplitude temporal, que permite análise de eventos, tendências e mudanças geradas, fornecendo uma visão abrangente e contextualizada. Todavia, é imperativo destacar que a condução de uma pesquisa documental rigorosa requer uma atenção meticulosa à seleção e inclusão das fontes e documentos. O processo seletivo e criterioso se torna crucial, uma vez que, a despeito da riqueza de informações disponíveis, a qualidade e confiabilidade das fontes devem ser mantidas como premissas irrenunciáveis. Dessa forma, a pesquisa busca exercer um escrutínio minucioso ao avaliar a autenticidade, a integridade e a proveniência das fontes a serem incorporadas, bem como considerar a pertinência e relevância contextual delas para a investigação em questão.

4.2.1 Seleção das fontes e definição dos documentos

Nesse tipo de pesquisa é considerado documento “qualquer suporte que contenha informação registrada, formando uma unidade, que possa servir para consulta, estudo ou prova. Incluem-se nesse universo os impressos, os manuscritos, os registros, audiovisuais e sonoros, as imagens, entre outros” (Appolinário, 2009, p. 67, *apud* Sá-Silva *et al.*, 2009, p. 8). A seguir discutiremos sobre sua categorização.

4.2.1.1 Fontes primárias e secundárias

São consideradas fontes primárias os documentos originais ou registros de um evento ou fenômeno estudado que ainda não foram tratados científica ou analiticamente. “As fontes primárias são dados originais, a partir dos quais se tem uma relação direta com os fatos a serem analisados, ou seja, é o pesquisador(a) que analisa” (Sá-Silva *et al.*, 2007, p.6). Embora tenhamos obtido acesso a algumas fontes primárias, a maioria das fontes que abasteceram esse trabalho e possibilitaram sua construção foram de fontes secundárias como: documentos, imagens, vídeos, cartas, fotos, postagens em redes sociais, manifestos e depoimentos que discutem ou se relacionam com informações já apresentadas, com base nas fontes primárias.

Os documentos e as fontes utilizados nesta pesquisa foram submetidos a uma avaliação metódica, considerando critérios de pertinência, autenticidade e credibilidade. A seleção e inclusão desses recursos documentais seguiram um processo de triagem, orientado pelos seguintes princípios:

- **Pertinência:** Os documentos foram analisados quanto à sua pertinência em relação às questões de pesquisa.
- **Autenticidade:** priorizamos a autenticidade das fontes, incluindo a verificação de sua origem e veracidade.
- **Múltiplas fontes:** tivemos o cuidado de verificar as mesmas notícias em fontes diferentes, realizando comparações para verificar sua consistência.

Utilizamos ferramentas de verificação de fatos, em casos em que não foram encontradas notícias semelhantes em outras mídias, com o intuito de checar a veracidade das informações e mantivemos uma consulta regular para verificar a atualização das informações sobre os ataques.

Importante ressaltar que ao darmos início à investigação, partimos de um levantamento prévio, básico e incompleto que já possuíamos por conta de nossa estadia em Aracruz, nas ações de posvenção. A partir daí, demos início a um aprofundamento nas buscas, realizando um levantamento abrangente de fontes que documentaram ataques ocorridos em

escolas brasileiras. Esse levantamento englobou uma pesquisa em múltiplas formas de mídia, incluindo jornais eletrônicos, acervos digitalizados de jornais impressos, reportagens em revistas, entrevistas, vídeos disponíveis no YouTube, blogs, livros e artigos científicos relacionados ao tópico em questão. Levantamos postagens em redes sociais e aplicativos como Discord, Facebook, Instagram, Twitter, Reddit e TikTok, além de programas diversos de televisão em seus respectivos portais eletrônicos. O principal objetivo dessa primeira etapa foi estabelecer uma linha temporal abrangente dos incidentes, bem como coletar informações para posterior análise de cada evento identificado.

No contexto de reportagens jornalísticas, realizamos buscas com o intuito de identificar os termos frequentemente utilizados para descrever eventos associados a ataques em instituições escolares. Foram investigados termos como "ataque a escolas", "escola invadida", "atirador na escola" e "aluno utiliza arma para invadir escola". Essa análise revelou uma diversidade de terminologia empregada para referir-se a esses episódios e uma certa dificuldade em localizar informações sobre alguns deles devido ao longo período transcorrido desde sua ocorrência.

As fontes jornalísticas empregadas na presente pesquisa abrangeram tanto fontes de renome nacional, como UOL, O Globo, Folha de São Paulo e Estadão, quanto mídias locais, incluindo aquelas de localidades categorizadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) como de pequeno porte. A análise comparativa dessas fontes visou obter dados abrangentes, comparando as notícias entre ao menos cinco veículos de comunicação, confirmando o evento, data, local e demais detalhes, descartando dados não confirmados.

Além disso, diversas fontes, como vídeos, áudios e imagens, puderam ser coletadas em maior número e diversidade, uma vez que vários programas televisivos e produções temáticas têm produzido podcasts, reportagens em rádio, séries e documentários desde o incidente ocorrido em Realengo.

Neste contexto, foram coletadas amostras provenientes de distintos tipos de canais, contendo informações relacionadas ao tema, desde abordagens que se restringem a um único caso até aquelas que apresentam uma compilação mais ampla, incluindo depoimentos e estabelecendo uma linha temporal dos eventos correlacionados.

Muitos dos eventos foram amplamente anunciados e disseminados em plataformas de redes sociais reconhecidas, como Discord, Facebook, Instagram, TikTok e Twitter (atualmente X). Essas redes sociais tornaram-se fontes valiosas de dados para a presente pesquisa documental. Durante esse período, realizamos uma coleta substancial de postagens tanto de ataques recentes quanto de informações, imagens e vídeos de ataques anteriores. Com

base nessa coleta, processamos uma triagem, cruzando as informações com outras fontes, selecionando as mais pertinentes, incluindo dados sobre autores, indícios de planejamento de ataques iminentes e celebração por parte de outros membros do grupo.

Depoimentos de testemunhas dos eventos, disseminados por meio de múltiplos canais de comunicação (Twitter, comunidades do Discord, Instagram, chats do Youtube, comentários no Facebook), contribuíram com a coleta de informações. Esse conjunto de testemunhas compreendeu uma diversidade de participantes, abrangendo indivíduos do ambiente escolar, como alunos, professores e gestores, além de autoridades policiais, delegados e membros da família do agressor, bem como o próprio autor, fornecendo elementos que puderam contribuir para delimitação um perfil predominante do sujeito e os possíveis fatores desencadeadores da ação.

O estudo em análise também contou com a colaboração de estudantes de graduação de diversos cursos da Unicamp⁴⁹, que realizaram atividades de pesquisa de dados volumosos na internet e coletaram importantes informações, aos quais desde já agradecemos. Além disso, contamos com a valiosa colaboração de várias pessoas do público em geral e do nosso grupo de pesquisa, que, ao tomarem conhecimento do estudo em andamento, passaram a enviar materiais relevantes sobre os ataques, como áudios, vídeos e reportagens como contribuição.

4.2.1.2 Fontes complementares

De inestimável relevância para o presente estudo foi a obtenção de dados provenientes dos índices disponibilizados em portais eletrônicos oficiais do governo federal, notadamente o Portal de Dados educacionais (QEdU) e o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Esses canais proporcionaram um amplo espectro de informações para consulta sobre as escolas atingidas, englobando variáveis relacionadas ao contexto socioeconômico (NSE⁵⁰), à infraestrutura escolar, ao quantitativo de profissionais e docentes, bem como ao número de discentes matriculados. Dentro da relação de escolas atingidas, não conseguimos obter dados em sua integralidade de 2 delas (caso de Macaúbas, em 2001 e de Salvador, em 2002) as quais não estão incluídas em algumas análises. Por se tratar de casos mais antigos, os dados ainda não estavam disponíveis nos portais. Outra questão é que a

⁴⁹ Alainer Duarte Veloso, Aline de Lima Brito, Davi Santiago Santana, Gabrielly Oliveira Pires, Marissol Alves Vieira

⁵⁰Nível Socioeconômico

primeira mudou de nome e tornou-se também um colégio técnico, enquanto a segunda deixou de existir em Salvador, BA.

É importante ressaltar que essas fontes de dados possibilitaram o acesso a indicadores educacionais fundamentais, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), os resultados do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

4.2.3 Critérios de inclusão e exclusão

Durante a seleção das fontes e a coleta de dados, foi realizado um processo de triagem e exclusão de documentos que não atendiam aos critérios estabelecidos, o que foi fundamental para garantir a qualidade e a confiabilidade dos dados e informações utilizados na pesquisa.

Os critérios de inclusão e exclusão, estabelecidos no processo de triagem dos eventos, foram definidos com base na natureza dos incidentes e na sua relevância para a pesquisa. Os critérios de inclusão visam identificar ataques que se enquadram no escopo da pesquisa, enquanto os critérios de exclusão delimitam as situações que não foram consideradas. Essas diretrizes nortearam a seleção dos eventos que analisamos. Os Quadros 1 e 2 apresentam os critérios de inclusão e exclusão, destacando que foram inseridos neste estudo somente os ataques que atenderam a todos eles.

Quadro 1 — Critérios de inclusão

Critérios	Descrição da inclusão
Local	Ocorrerem em escolas de educação básica
Autoria	Os perpetradores serem alunos ou ex-alunos da instituição escolar.
Planejamento	Terem sido planejados
Armas	Empregarem algum(s) tipo(s) de arma(s) com a intenção de causar morte de uma ou mais pessoas
Consumação	Serem efetivamente consumados (realizados), resultando em mortes ou não.

Fonte: Elaboração própria

Quadro 2 — Critérios de exclusão

Critérios	Descrição da exclusão
Local - Não pertencer à rede de educação básica	Não ocorrerem em escolas de educação básica (por exemplo, aqueles ocorridos em espaços de educação não formal, escolas de idiomas ou de informática, ensino superior etc.)
Autoria – Externa	Os perpetradores são agentes externos à escola e à comunidade escolar, não são alunos ou ex-alunos
Planejamento	Agressões com armas em confrontos não planejados resultantes de brigas ou desentendimentos envolvendo alunos, grupos de alunos ou entre estudante(s) e profissional(is) da escola
Arma	Situações que não houve uso de quaisquer tipos de armas
Consumação - Eventos desbaratados ou impedidos	Não terem sido efetivamente consumados, porque foram descobertos e impedidos de ocorrerem.

Fonte: Elaboração própria

Esses critérios foram estabelecidos para especificar e delimitar o foco da investigação, tornando-a mais precisa e direcionada, de forma que sejam identificados e selecionados somente os ataques que se alinham com os objetivos almejados, no período de 2001 a julho de 2024.

4.2.4 Organização dos dados

No decorrer da busca de informações, os dados encontrados foram sendo inseridos em uma planilha de Excel com categorias (Quadro 3) construídas especificamente para atender ao primeiro objetivo: mapear os ataques de violência extrema ocorridos no Brasil e suas características. Essas informações foram registradas para cada um dos ataques.

Essa classificação proporcionou uma base sólida para a análise das circunstâncias que envolveram esses eventos, permitindo comparações e a identificação de padrões, tendências e evoluções ao longo do período estudado, além de ter contribuído para o conhecimento acadêmico sobre o tema.

Quadro 3 — Categorização dos dados coletados

CATEGORIAS	DESCRIÇÃO
Data e Local	Datas e locais exatos em que os ataques ocorreram (dia, mês, ano, cidade e estado)
Instituição escolar	Nome da instituição dependência administrativa (municipal, estadual, privada), se é militarizada; características estruturais (porte da escola: número de estudantes, docentes e profissionais, infraestrutura); etapas de ensino, índices alcançados (IDEB, ENEM), e nível socioeconômico (NSE)
Autoria	Situação escolar (aluno ou ex-aluno), faixa etária, cor, gênero; se a filiação é de policiais ou militares.
Motivações, intencionalidade e alvos	Motivos alegados, interação e/ou divulgação do evento em redes sociais, inspiração em outros eventos; ataque ativo ou direcionado.
Tempo de Planejamento	Ter havido um período de planejamento prévio dos eventos
Armas Utilizadas	Tipo e a quem pertencia ou como foi adquirida.
Vítimas fatais e não fatais	Número de mortes e feridas e o tipo de vínculo com a escola; gênero, raça, idade
Como o(s) autor(s) foi detido	Como se deu e quem foram os atores que impediram a continuidade da ação do agressor.

Fonte: Elaboração própria

4.2.5 Análise dos dados

Cada ataque consumado foi analisado individualmente e em conjunto com os demais, visando realizar um mapeamento dos ataques de violência extrema ocorridos no Brasil e suas características, dentro do nosso objetivo de número um. Para isso realizamos a classificação por meio de planilhas contendo:

a) características geográficas e temporais de cada ataque (estado da federação, cidade, dia, mês e ano; porte da cidade e índices do IBGE);

b) tipo de ataque, considerando a instituição e suas características específicas (identificação da escola, dependência administrativa, etapas atendidas, índices de aprendizado, infraestrutura e nível socioeconômico das famílias).

c) os autores e o tipo de armamento utilizado (faixa etária, gênero, raça, intencionalidade, planejamento, arma utilizada e sua origem; vínculo com a escola e situação escolar).

d) as vítimas — fatais e feridas (número, gênero, raça, faixa etária e vínculo com a escola, além de classificarmos em ataques ativos — com alvos aleatórios, e ataques direcionados — um ou mais alvos específicos).

Para alcançarmos nosso segundo objetivo, investigamos uma multiplicidade de fatores que contribuem para a ocorrência desse fenômeno, considerando a interrelação entre eles e os contextos econômicos, sociais e culturais, sem intenção de esgotar o tema, dada sua complexidade. Destacaremos alguns fatores e teorias que visam apresentar uma visão mais sistêmica, como: a disponibilidade de armamento, a adolescência e suas implicações; contexto familiar, redes sociais, discursos de ódio, jogos violentos, radicalização e extremismo, eventos impactantes da vida do autor do ataque, sofrimentos no âmbito escolar e o papel da mídia na divulgação dos eventos.

Em relação ao terceiro objetivo, investigamos e descrevemos ações que têm sido desenvolvidas no Brasil que visam a mitigação dos riscos causados pelos ataques já consumados, bem como a prevenção da ocorrência de novos. A busca por essas ações foi realizada por meio de publicações de sites governamentais, assembleias legislativas, mídias que tornaram públicas iniciativas consideradas relevantes nos estados da federação, além de relatórios, painéis, promulgação de leis, congressos e seminários amplamente divulgados. Ainda dentro do terceiro objetivo, apresentaremos propostas que contribuam para esse mesmo fim, a partir da revisão da literatura (nacional e internacional), do levantamento dos diversos fatores que podem ter contribuído para as ocorrências e aumentos dos ataques, da participação em intensas e diversas discussões, em vários fóruns de debates envolvendo especialistas de diferentes áreas (segurança pública, educação, sociologia, direito, política, psicologia, história, entre outras), de nosso envolvimento nas ações de prevenção após os ataques, e da análise das características do contexto brasileiro.

Compreendemos que a transparência e a responsabilidade na utilização de excertos e imagens são fundamentais para manter a integridade e credibilidade desta pesquisa. Sendo assim, inserimos imagens que ilustram os pontos discutidos, cujos perfis associados já foram removidos e cujos codinomes impedem a identificação direta, respeitando integralmente a privacidade e os direitos de todas as pessoas envolvidas. Além disso, é importante ressaltar que as imagens apresentam codinomes que remetem a autores de ataques amplamente divulgados nas diversas mídias (como: Taucci, Klebold e Dylan), além de outros que utilizam caracteres especiais ou nomes conhecidos do público (incluindo Bolsonaro) para criar suas contas nas plataformas.

5 MAPEAMENTO DOS ATAQUES DE VIOLÊNCIA EXTREMA ÀS ESCOLAS NO BRASIL

É importante registrar que o fenômeno em questão não era reconhecido por uma designação específica, na primeira década dos anos 2000. Mesmo quando armas de fogo foram utilizadas para perpetrar tais ataques, os termos comumente empregados internacionalmente como "*mass shooting*," "*school shooting*" e "*school shooters*," não eram aplicados no contexto brasileiro. Isso pode ser ilustrado pelos casos em Macaúbas, BA (2001), Salvador, BA (2002), Taiuva, SP (2003) e Cariacica, ES (2008). Alguns desses incidentes foram identificados muito tempo depois de iniciarmos a pesquisa, como o caso de Macaúbas, de Alexânia e Cariacica. Até mesmo no ano de 2011, o incidente em análise foi inicialmente descrito de forma genérica como "atirador entra em escola", sem detalhes sobre a identidade do atirador que permitissem identificá-lo como aluno ou não. Somente posteriormente esses eventos ganharam destaque com a disseminação de informações mais detalhadas pela mídia, relacionadas ao planejamento do ataque, informações sobre os autores, os métodos empregados para cometer a violência, suas motivações, manifestos/depoimentos e envolvimento com outras pessoas, entre outros.

De maneira semelhante ao que ocorreu nos Estados Unidos com o episódio na instituição educacional de Columbine, que se tornou um marco referencial, o incidente ocorrido em Realengo, Brasil, em 2011 — o mais letal no país até o momento — passou a ser reconhecido como um evento semelhante de referência no âmbito nacional. Nele, um ex-aluno, então com 23 anos, planejou o ataque à escola por cerca de 3 anos. Apresentando-se como palestrante na recepção da escola, invadiu a sala da 8ª. Série, disparando contra os alunos e resultando na morte de 10 meninas e 2 meninos, com idades entre 12 e 15 anos. O atirador possuía um histórico de sofrimento com *bullying*, era tímido, excluído e desprezado pelas meninas. Após concluir o ensino médio e com a morte de sua mãe adotiva, isolou-se ainda mais, fomentando o ódio e utilizando de contatos pela internet, onde buscou orientações e estratégias. Seus discursos e posicionamento revelavam um alto grau de misoginia, o que foi comprovado por relatos de sobreviventes que observaram que ele procurava atingir apenas meninas. Esse evento teve destaque internacional, permanecendo vivo na memória coletiva e sendo frequentemente associado a incidentes subsequentes desde então.

Os incidentes de violência extrema perpetrados contra instituições educacionais no Brasil apresentam características distintas que os diferenciam de outras formas de violência. No âmbito desta investigação, são considerados ataques de violência extrema às escolas aqueles cometidos por estudantes ou ex-estudantes de forma intencional, ocorridos no espaço escolar e

que se caracterizam como crimes de ódio e/ou movidos por vingança (ou atos infracionais violentos). Esses ataques são motivados por ressentimentos, preconceitos, discriminação, racismo, misoginia, intolerância à existência de um grupo, aversão completa a outra pessoa, sectarismo, extremismo, entre outros sentimentos, concepções e valores análogos. Caracterizam-se também pelo planejamento e pelo emprego de determinado(s) tipo(s) de arma(s) com a intenção de causar morte de uma ou mais pessoas.

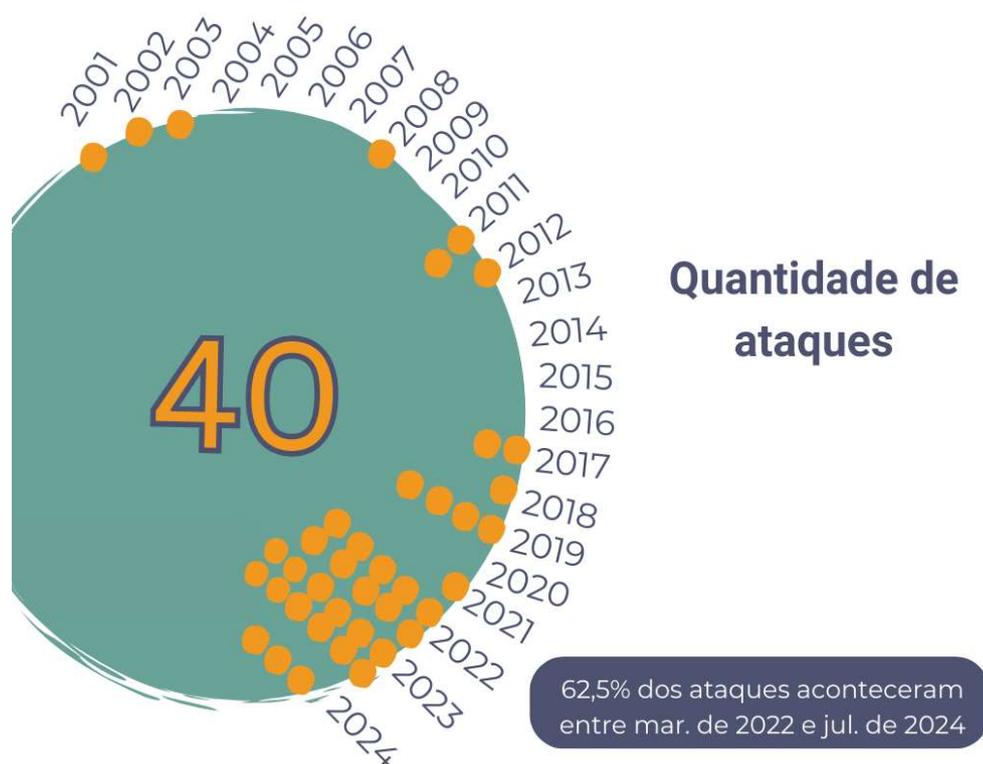
No território brasileiro, conforme os dados fornecidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) em 2023, registra-se um total de 178.473 instituições de ensino que compreendem o segmento da Educação Básica. O contexto de violência no ambiente escolar teve seu episódio inaugural, no Brasil, datado de agosto de 2001, no estado da Bahia. Ao longo dos 23 anos subsequentes, foram documentados 40 incidentes de ataques perpetrados⁵¹ nas dependências de 41 escolas distintas, por 43 indivíduos, englobando tanto estudantes regularmente matriculados quanto ex-alunos.

Neste capítulo, apresentaremos o mapeamento dos ataques e suas características, alcançando o que se propõe no primeiro objetivo deste trabalho. Tal mapeamento se fez necessário para subsidiar a discussão dos fatores e caminhos que podem ser adotados para enfrentar esse fenômeno, considerando sua complexidade.

Um dado importante é a quantidade de ataques ocorridos nos últimos 27 meses (março/2022 a julho/2024): foram 25 ataques, ou seja, 62,5% de todos os eventos mapeados no espaço temporal de 23 anos que corresponde ao período de agosto de 2001 a julho de 2024 (Figura 2).

⁵¹ Mantemos um monitoramento contínuo sobre alguns episódios em que não obtivemos informações suficientes para incluímos ou excluímos definitivamente, dentro dos critérios adotados nesta pesquisa (Seabra, Campinas, Belo Horizonte).

Figura 2 — Número de ataques por ano



Fonte: Elaboração própria

Enquanto no período anterior a 2022 pudemos observar a ocorrência de 15 ataques (num espaço de 21 anos), em apenas 24 meses foram registrados 25 casos. Isso chamou a atenção de todas as áreas de estudo, colocando o país em estado de alerta, com diversos estudiosos debruçados sobre o tema.

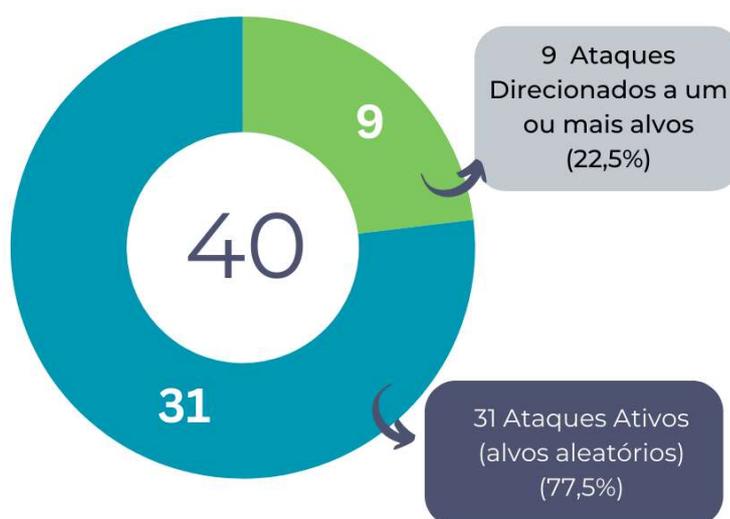
Outros estudos também contabilizaram ataques de violência extrema em escolas ocorridos no Brasil. Em um relatório apresentado ao governo de transição, Cara e colaboradores (2022) identificaram 16 ataques até dezembro de 2022 (enquanto nossa investigação identificou 25 no mesmo período) e em relatório posterior (2023), o número de ataques relatados foi de 36, o que coincide em número com nosso mapeamento, embora se refira a eventos diferentes.

O Instituto Sou da Paz (2023) traz em seu levantamento o número de 24 casos, e o relatório do Instituto Aurora (2024) relata 36 eventos do tipo. A Tink Twice Brasil (2023), em pesquisa sobre algoritmos, menciona 36 casos. O estudo do Instituto Sou da Paz abrange o período de 2002 a abril de 2023, enquanto as duas instituições seguintes apresentam os mesmos números detectados em nossa investigação para o mesmo período, mas com episódios diferentes. A discrepância entre os números e os próprios eventos apresentados nos diversos relatórios decorre dos critérios de inclusão e de exclusão definidos pelos pesquisadores, assim como do acesso a informações sobre casos mais antigos ou que foram pouco divulgados. Neste

estudo, os eventos mapeados são apenas aqueles que tiveram a autoria de alunos ou ex-alunos, enquanto em outros estudos isso pode variar, ocorrendo a inclusão de casos perpetrados por autores adultos, sem vínculo com a instituição, além de outras formas de violência armada.

Podemos classificar os ataques de violência extrema encontrados nesta pesquisa em dois grupos: os ativos e os direcionados. Foram identificados 31 ataques ativos e nove direcionados, como ilustra o Gráfico 2. Como mencionado anteriormente, os ataques ativos são aqueles que buscam matar indiscriminadamente o maior número de pessoas no local escolhido para o ataque (Racorti e Andrade, 2023). Já o direcionado ou seletivo refere-se a uma ação em que o agressor tem como alvo uma pessoa ou um grupo específico de pessoas, escolhendo suas vítimas com base em critérios ou relações pré-existentes.

Gráfico 4 — Quantidade de ataques ativos e direcionados



Fonte: Elaboração própria

Vale ressaltar que além dos eventos mapeados, ocorreram 3 ataques⁵² com vítimas fatais, que foram amplamente veiculados nas mídias. No entanto, por terem sido perpetrados por autores que não se enquadram nos critérios definidos por esta pesquisa (não tinham vínculo com a escola atacada e não eram alunos ou ex-alunos), não estão incluídos no presente estudo.

⁵² 05/10/2017 – Janaúba, MG (13 mortos, 40 feridos); 04/05.2021 – Saudades, SC (5 mortos e 1 ferido) e 05/04/2023, Blumenau, SC (4 mortos e 5 feridos).

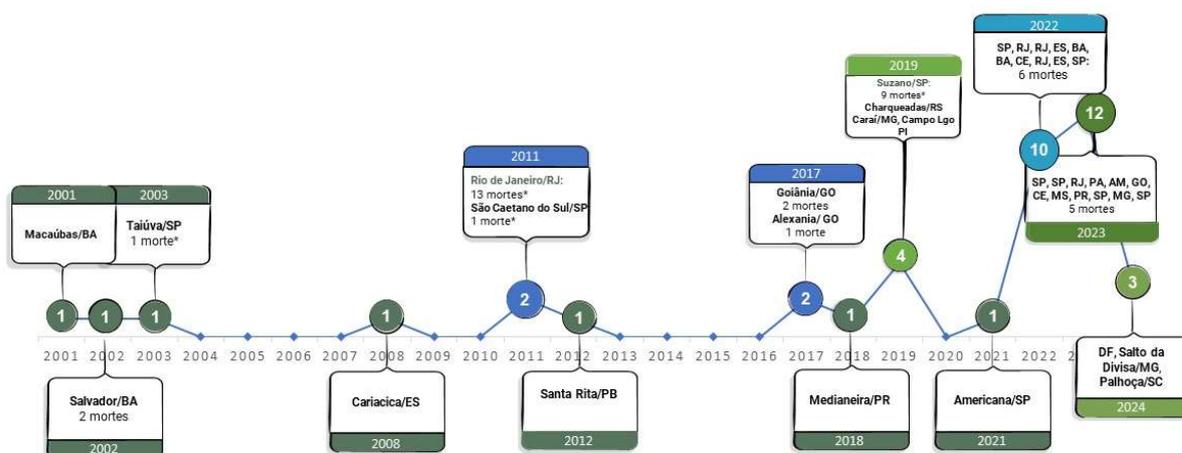
5.1 DISTRIBUIÇÃO CRONOLÓGICA E LOCAIS EM QUE OCORRERAM OS ATAQUES NO BRASIL

Os resultados que serão apresentados neste tópico, foram classificados em quatro partes, a saber:

- Locais, meses e dias em que ocorreram os ataques no contexto brasileiro
- Classificação dos ataques por tipo de estabelecimento escolar
- Classificação dos autores
- Classificação das vítimas

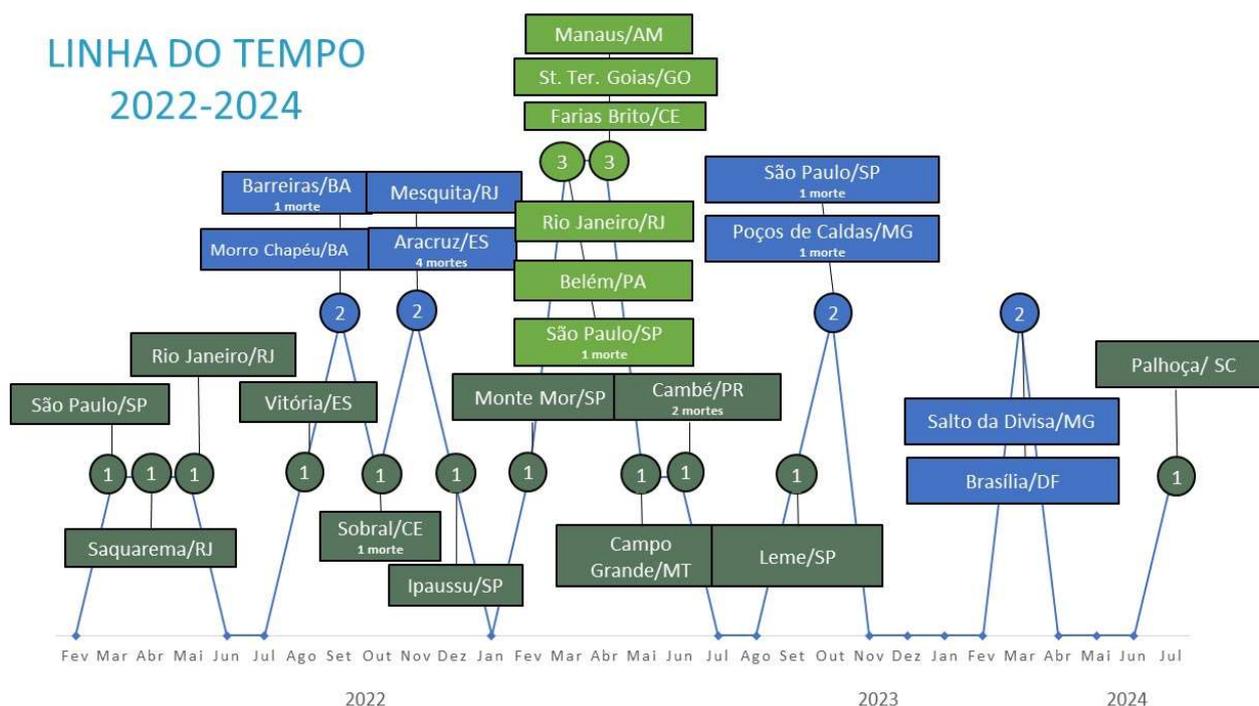
Dentro dos parâmetros definidos nesta pesquisa, retomamos que foram identificados 40 ataques de violência extrema às escolas no Brasil, todos perpetrados por alunos ou ex-alunos. A Figura 3 apresenta em uma linha do tempo, o registro dos casos mapeados, indicando as cidades, estados e o número de ataques ocorridos (2, 3, 4 ou mais). Até o ano de 2021, nomeamos as cidades, informando o número de vítimas fatais. No entanto, a partir de 2022, com o crescimento exponencial do número de ataques ocorridos, para maior clareza e visualização, construímos um diagrama específico para os anos de 2022 a 2024, como pode ser verificado na Figura 4 seguinte.

Figura 3 — Linha do Tempo 2001 a 2024



Fonte: Elaboração própria

Figura 4 — Linha do Tempo 2022 a 2024



Fonte: Elaboração própria

Embora este estudo estivesse bem adiantado, apenas em junho de 2023, por meio de um documentário disponível em um canal do YouTube, identificamos informações através de um comentário feito no chat, questionando a falta da menção de um ataque a tiros em uma escola na cidade de Macaúbas, no estado da Bahia, ocorrido em 2001. Até então, considerávamos que o primeiro evento tinha ocorrido em 2002. Ressaltamos que a identificação e o rastreamento desse evento específico, sobre o qual tínhamos apenas informações vagas, mostraram-se particularmente desafiadores devido à considerável lacuna temporal de 23 anos desde sua realização, além de ser desconhecido na maioria dos levantamentos realizados. É importante notar que, à época, a presença e a influência da internet no Brasil eram ainda incipientes.

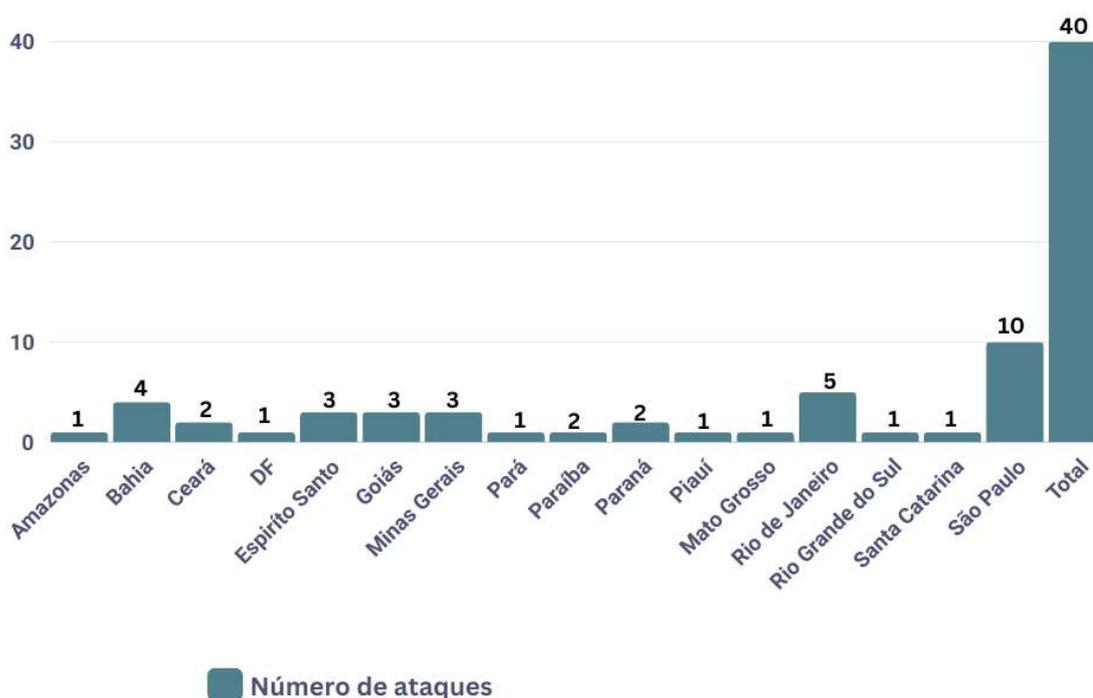
Apesar das dificuldades decorrentes desse espaço de tempo e da limitada penetração da internet, por meio do acervo digital do jornal Folha de São Paulo, de um blog de um cidadão de Macaúbas e do estabelecimento de contatos com profissionais que trabalhavam na escola à época do ataque, foi possível verificar não apenas a veracidade desse evento, mas também obter informações sobre o ocorrido. Como resultado, esse evento foi identificado e reconhecido como o primeiro caso documentado no Brasil a se enquadrar dentro dos critérios de nosso estudo.

Fazendo um parêntese, o processo descrito para coletar informações sobre esse primeiro ataque ilustra como os dados dos demais ataques foram sendo obtidos. Enquanto

alguns possuíam muitas informações como, por exemplo, os atentados de Realengo, Suzano e Aracruz, em outros, as informações eram bastante escassas (exemplos: Cariacica, ES; Leme, SP).

Das 27 unidades federativas do Brasil, em 16 houve ataques em escolas (Gráfico 3). O estado da federação onde mais ocorreu esse tipo de evento foi São Paulo (10), seguido de Rio de Janeiro (5) e Bahia (4).

Gráfico 5 — Número de ataques por unidade da Federação



Fonte: Elaboração própria

No contexto brasileiro, não identificamos relação entre a ocorrência de ataques e as características específicas das cidades, como encontrado em estudos americanos que indicam que a maior parte deles aconteceu em municípios pequenos e áreas rurais (Newman *et al.*, 2004; Langman, 2017; Fox, 2018; Reeping e colaboradores, 2020). Nas 35 cidades brasileiras onde ocorreram os 40 incidentes, de acordo com os parâmetros do IBGE⁵³, constatou-se que 11 delas (28,20%) são classificadas como municípios de pequeno porte, enquanto cinco (12,82%) são

⁵³ Pequeno porte I – cidade com até 20.000 habitantes; Pequeno porte II - cidade acima de 20.000 até 50.000 hab.; médio porte – cidade a partir de 50.000 até 100.000 habitantes; grande porte- cidade acima de 100.000 até de 900.000 habitantes; metrópole - cidade acima de 900.000 habitantes.

consideradas de médio porte; 12 delas (30,70%) de grande porte e sete são consideradas metrópoles (17,94%).

No que diz respeito a um dia específico da semana como mais provável para a ocorrência desse tipo de violência, nosso estudo mostra que, embora a maioria dos ataques tenha ocorrido numa segunda-feira, verificou-se que houve incidentes em todos os dias da semana, conforme demonstra o Gráfico 4. A escolha de uma segunda-feira pode ser decorrente do final de semana e possibilidade de planejamento.

Gráfico 6 — Número de ataques por dia da semana



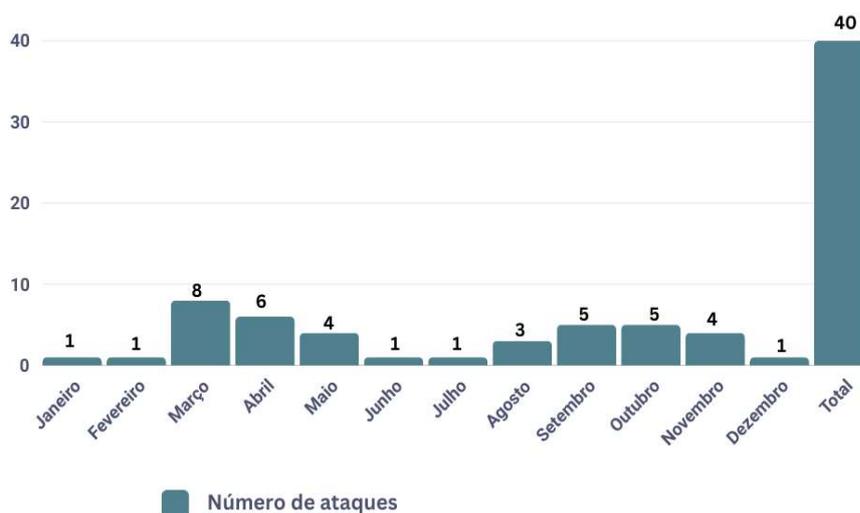
Fonte: Elaboração própria

O estudo do NTAC (2021) aponta que muitos planos de ataques que foram evitados nos Estados Unidos estavam associados a determinadas datas, principalmente ao mês de abril. Entre as tragédias consideradas de alto perfil, encontram-se naufrágio do Titanic em 1912, o atentado de Oklahoma City em 1995, o ataque de Columbine em 1999 e o atentado à bomba na Maratona de Boston em 2013. Outros escolheram datas que coincidiam com o início ou fim do ano letivo ou com o dia 11 de setembro (relativo ao ataque às Torres Gêmeas em 2001).

Destacamos que, embora o mês de abril tenha se tornado uma data emblemática para esse tipo de ação — tanto por representar o mês em que ocorreu o episódio de Columbine quanto por ser a data de nascimento de Adolf Hitler — no Brasil, esse período contabiliza seis eventos, enquanto março (mês da ocorrência do evento de Suzano) lidera com oito eventos. Juntamente com setembro e outubro, esses são os meses em que mais ocorreram ataques no

Brasil. Os anos e os nomes das escolas encontram-se no Apêndice C. Os meses em que ocorreram os incidentes podem ser verificados no Gráfico 5.

Gráfico 7 — Número de ataques por meses do ano, de 2001 a julho de 2024



Fonte: Elaboração própria

5.2 CARACTERÍSTICAS DAS ESCOLAS ALVOS

Os 40 ataques atingiram 41 escolas, observando-se que, na cidade de Aracruz (ES), o mesmo autor entrou em duas instituições. As unidades afetadas pertencem a distintas dependências administrativas, sendo 21 estaduais, 13 municipais e sete particulares (Gráfico 6).

Levando-se em consideração o número total de escolas de Educação Básica existentes no Brasil (178.476), divididas em municipais, estaduais e privadas, percebe-se que os ataques são proporcionais, não sendo direcionados especificamente a um tipo de instituição no que tange à sua vertente administrativa.

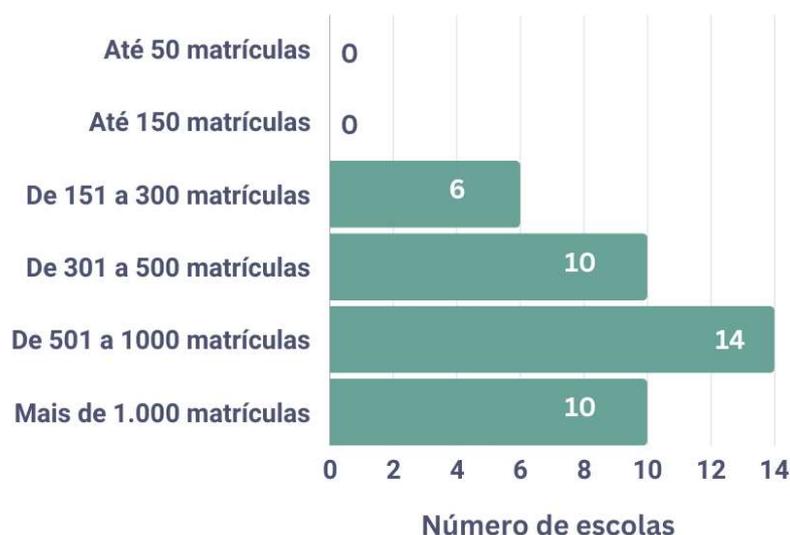
Gráfico 8 — Tipos de escolas atacadas – dependência administrativa



Fonte: Elaboração própria

Constata-se a diversidade dos tipos de instituições escolares afetadas também em relação à quantidade de matrículas (porte): 6 delas estão inseridas na faixa de 151 a 300 matrículas, 10 estão na faixa de 301 a 500 matrículas, 14 possuem de 501 a 1000 alunos matriculados e 10 possuem mais de 1.000 alunos matriculados (Gráfico 7). No gráfico apontado, não incluímos a escola de Macaúbas por não termos encontrado os dados necessários (a escola mudou de administração e de nome). É importante destacar que o portal QEdu, usado como fonte para a coleta dos dados mencionados, foi estabelecido somente em 2012. Durante este período inicial, nem todo o sistema estava completamente informatizado, e as informações disponíveis nem sempre estavam atualizadas. Os dados mais detalhados só começaram a ser disponibilizados a partir de 2019. Em vista disso, para os números referentes ao porte das escolas afetadas por ataques entre 2001 e 2018, recorreu-se a informações obtidas em outras fontes, inclusive as divulgadas pela mídia na época de cada evento.

Gráfico 9 — Porte das escolas atacadas



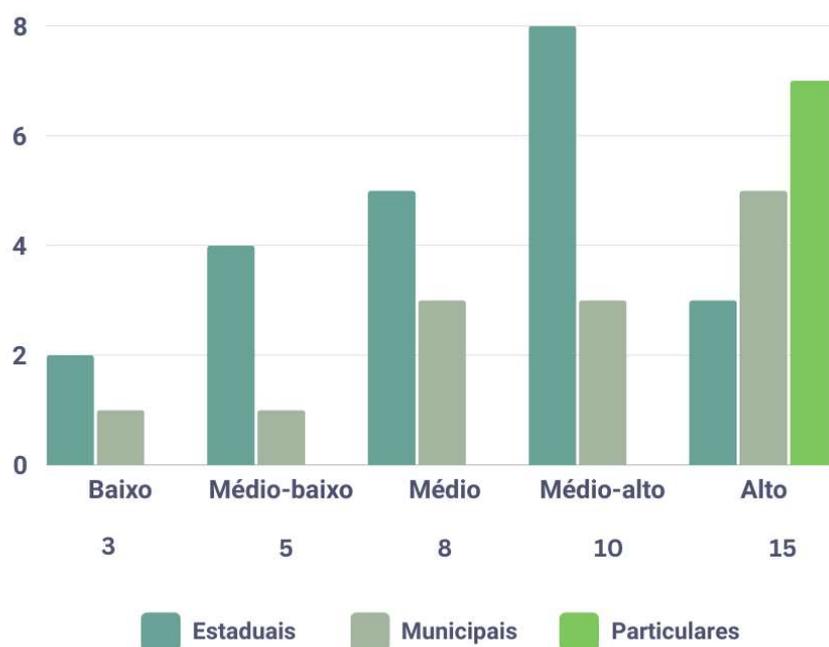
*Não estão inclusos os dados da Escola Estadual Aloísio Short (2001), atual CETEP

Fonte: Elaboração própria

É pertinente ressaltar que a predominância dessas instituições de ensino não está situada em áreas caracterizadas por considerável fragilidade socioeconômica (Gráfico 8). Ao analisarmos o estrato socioeconômico das famílias dos alunos matriculados nas escolas atingidas, buscamos os dados públicos informados no QEdu, que utiliza o INSE (índice de nível socioeconômico). Segundo a descrição constante na plataforma, “o nível socioeconômico (NSE) sintetiza as características dos indivíduos em relação à sua renda, ocupação e escolaridade, permitindo fazer análises de classes de indivíduos semelhantes em relação a essas características” (QEdu, 2024) e o agrupamento é feito apenas em relação às escolas.

A análise desses dados demonstra que a maioria das instituições atacadas se enquadra nas categorias de "médio", "médio alto" e "alto" (83,78%). Os dados analisados, foram disponibilizados no QEdu, a partir de 2019.

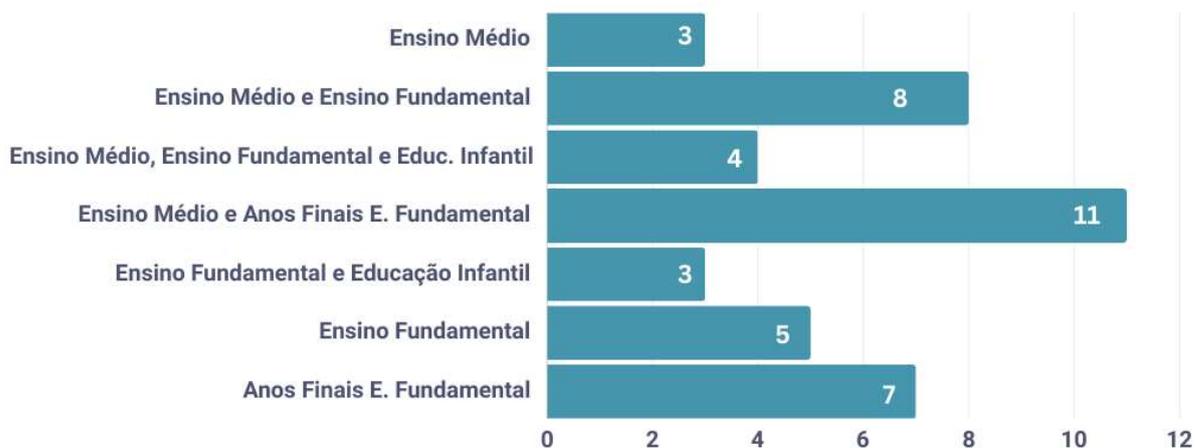
Gráfico 10 — Nível socioeconômico em que as escolas atacadas estão inseridas



Fonte: Elaboração própria

A partir desse levantamento sobre as características das instituições, é possível perceber que as variáveis — nível socioeconômico familiar dos estudantes, estrutura física e dependência administrativa — não têm prevalência sobre a escolha da instituição para a ocorrência do ataque. Em relação às etapas de ensino das escolas-alvo, a maioria é composta por instituições do Ensino Médio e anos finais do Ensino Fundamental, conforme se observa no Gráfico 9. Essa prevalência está em consonância com a faixa etária predominante dos autores da pesquisa, que será exposto em detalhes posteriormente.

Gráfico 11 — Etapas de ensino oferecidas pelas escolas atingidas



Fonte: Elaboração própria

5.3 OS AUTORES DOS ATAQUES NO BRASIL

Os 40 ataques identificados foram perpetrados por 43 indivíduos. Em três casos, o ato foi executado por duplas de agressores: Santa Rita, PB; Medianeira, PR e Suzano, SP. Todos os autores são do sexo masculino, e 92,85% (39) dos agressores são brancos; apenas três deles foram executados por adolescentes pardos (Realengo, Poços de Caldas e DF). É importante salientar que os dados sobre a cor/raça foram identificados por nós a partir de imagens e informações de diversas mídias, processos e/ou pelo compartilhamento das características pessoais fornecidas por pessoas que conheciam os autores. Tais características, assim como o nível socioeconômico (NSE) das famílias das escolas atacadas vão ao encontro de pesquisas internacionais (Newman *et al.*, 2004; Kellner, 2008; Agnich, 2015; Langman, 2017), que destacam que os autores eram, em sua maioria, do sexo masculino, brancos e de classe média.

Dentre os agressores, identificamos 26 que, à época dos eventos, estavam matriculados como estudantes regulares, enquanto outros 17 eram ex-estudantes (Gráfico 10). É relevante mencionar que sete dos ex-estudantes, haviam abandonado o ambiente escolar (casos dos municípios de Macaúbas, BA; Alexânia, GO; Charqueada, RS; Aracruz, ES; Monte Mor, SP; Suzano, SP e Campo Largo do Piauí, PI) e, no entanto, voltaram à instituição que estudaram para cometer o ataque.

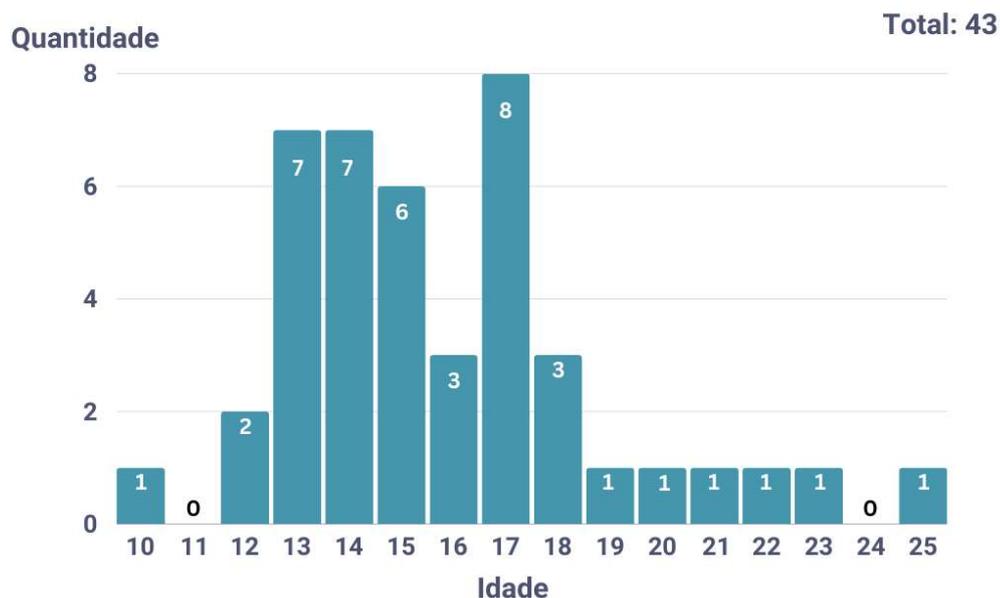
Gráfico 12 — Situação escolar dos autores dos ataques



Fonte: Elaboração própria

O Gráfico 11 apresenta a faixa etária dos agressores, que varia entre 10 e 25 anos. Considerando que, pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, a adolescência contempla o período dos 12 aos 18 anos, 86,04% dos autores encontravam-se nessa faixa etária, sendo que 79,06% eram menores de 18 anos. Um deles tinha 10 anos, portanto, era uma criança. Nove dos autores tinham a idade acima de 18 anos e, pelo ordenamento jurídico brasileiro, passaram a responder criminalmente pelo ato como adultos. Como mencionamos anteriormente, essa faixa etária corresponde a alunos matriculados no ensino médio ou nos anos finais do ensino fundamental, estando, portanto, em consonância com as etapas de ensino atendidas pelas escolas atacadas. É necessário considerar que as escolas atingidas atendem a etapas distintas concomitantemente, como, por exemplo, o ensino fundamental e o ensino médio; ou os anos finais do ensino fundamental e o ensino médio (como apresentado no Gráfico 9). Como já ressaltamos nos tópicos em que discorreremos sobre a adolescência, esses dados demonstram que a vulnerabilidade e fragilidade nessa faixa de idade podem ser facilitadores para o envolvimento nesse tipo de violência extrema.

Gráfico 13 — Faixa etária dos autores



Fonte: Elaboração própria

5.3.1 Pontos e características em comum

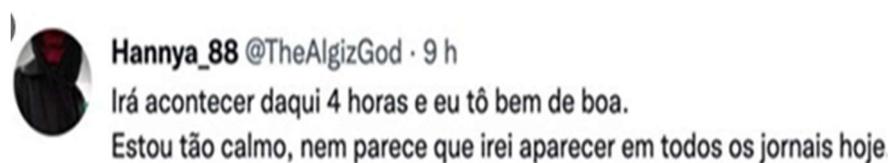
A partir da análise dos dados, foi possível identificar alguns pontos em comum aos autores. Ressaltamos que essas características não estão presentes em todos os casos, e não podem ser consideradas como definição de um perfil. Elencamos as que mais se destacaram e discorreremos sobre elas:

5.3.1.1 *Esses jovens manifestaram uma necessidade de reconhecimento e notoriedade.*

Buscavam valorização perante a comunidade escolar, assim como junto ao público das comunidades *on-line* onde interagem. Para os autores de ataques (ou para aqueles que demonstram a intenção de cometer um ataque), a imagem de si apontando armas para a câmera, cria a ideia de que são temidos e perigosos (Meindl e Ivy, 2017). Além das postagens em redes sociais e fóruns, contavam com que os relatos detalhados da vida de quem cometesse um ataque de violência extrema, permitiria uma ampla cobertura por parte da mídia, fazendo com que fossem reconhecidos e admirados nas subcomunidades virtuais, além de mostrar semelhanças entre eles e outros agressores que já são “glorificados” da mesma forma. Quando ocorre um desses eventos, os participantes desses grupos fazem o que chamam de “edits”, que são montagens de vários trechos de vídeos sobre o autor, geralmente com música ao fundo,

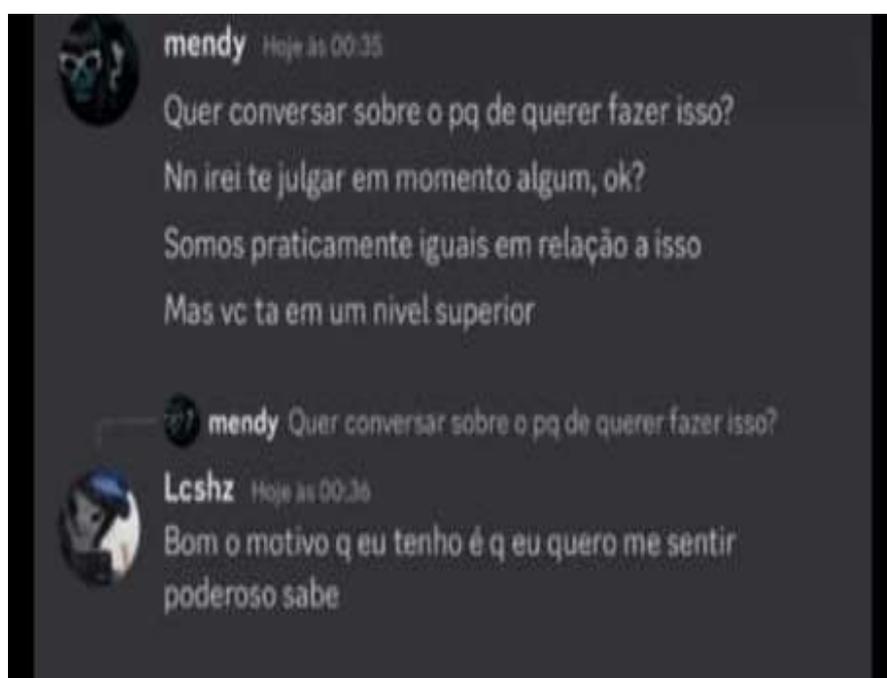
enaltecendo seu feito. Encontramos diversos pedidos de supostos autores em publicações nas redes sociais (Figuras 5, 6, 7, 8 e 9).

Figura 5 — Publicação de um dos autores em rede social



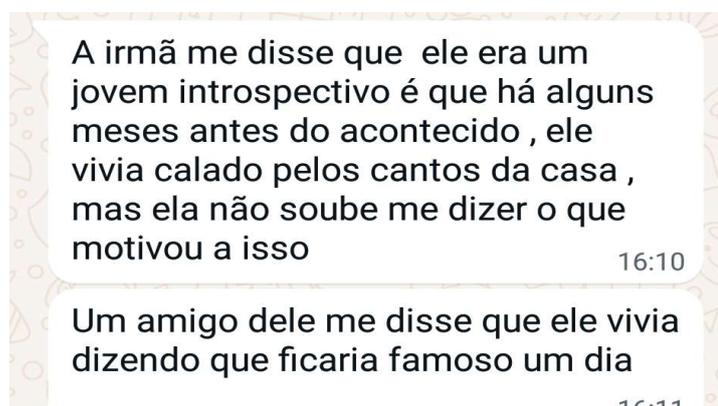
Fonte: Twitter, 2022

Figura 6 — Conversas no aplicativo Discord



Fonte: Youtube, 2023

Figura 7 — Conversa no aplicativo Whatsapp



Fonte: Twitter, 2023

Figura 8 — Postagem em rede social



Fonte: Twitter, 2022

Figura 9 — Postagem em rede social



Fonte: Twitter, 2022

5.3.1.2 *Demonstravam uma falta de sentido na vida e ausência de perspectiva de futuro.*

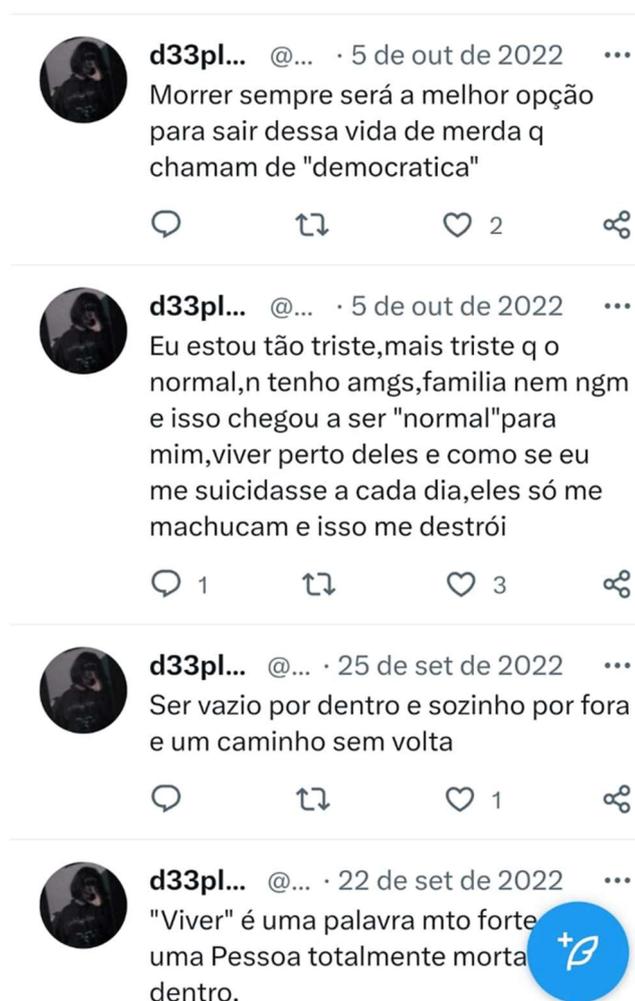
Como discorremos no tópico sobre a adolescência, muitas são as variáveis, bem como os fatores de proteção e risco, que se interligam nessa fase da vida. Em todos os casos mapeados, a escola é um local de referência de sofrimento para os autores dos ataques (Figuras 10 e 11). Ao mesmo tempo em que o adolescente acredita não ter nada a perder (entre matar e morrer), no mundo virtual, encontra um ambiente que o incentiva a práticas violentas, pelas quais pode ser glorificado e dar sentido à sua vida.

Figura 10 — Publicação em rede social que denota sofrimento e ausência de sentido de vida



Fonte: Twitter, 2022

Figura 11 — Publicação em rede social



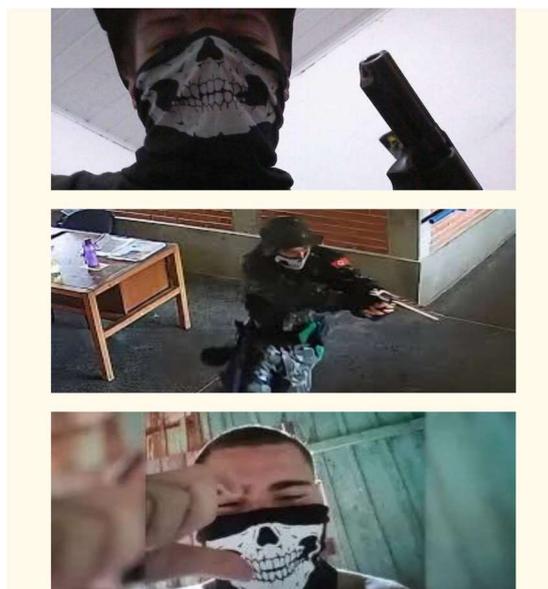
Fonte: Twitter, 2022

5.3.1.3 *Apresentaram concepções e valores opressores, como o racismo, a misoginia e simpatia com ideais nazistas, desumanizando outros grupos.*

No ano de 2022, era extremamente comum encontrarmos perfis em redes sociais (Twitter, Instagram e Facebook) publicando e fazendo apologia a esse tipo de evento. Um detalhe que chama a atenção é que, nos casos de 2019 até a presente data, os autores buscaram reproduzir a vestimenta e adereços de outros ataques que se tornaram mais conhecidos: roupas pretas, casacos e máscaras e símbolos nazistas, como demonstrado nas Figuras 12 e 13.

A máscara de caveira, conhecida como *Siege Mask*, refere-se ao conceito de ocultar ou dissimular suas verdadeiras intenções e identidades para evitar a detecção e continuar operando sem ser interrompido pelas autoridades. Isso permite que os extremistas realizem atividades subversivas enquanto mantém uma fachada de conformidade ou neutralidade na sociedade. Segundo Fürstenberg (2022), a estratégia descrita no livro "*Siege*" de James Mason, sugere uma abordagem radical e violenta para atingir objetivos políticos extremistas. Isso inclui agir diretamente, cometer ataques terroristas e desestabilizar o sistema existente para promover uma revolução de extrema-direita, baseada nos princípios e valores fascistas. A princípio, o objeto ficou conhecido por ter sido utilizado pelo personagem principal no jogo virtual *Call Of Duty*⁵⁴ e popularizou-se nos fóruns *on-line* de gamers extremistas e que compunham muitas subcomunidades.

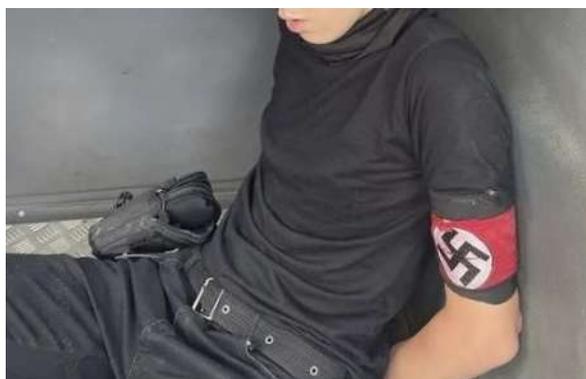
Figura 12 — Autores de ataques no Brasil



Fonte: Twitter, 2023

⁵⁴ <https://tecnoblog.net/responde/a-cronologia-de-call-of-duty-conheca-a-historia-dos-jogos-da-franquia/>

Figura 13 — Foto de um autor de ataque no Brasil



Fonte: Twitter, 2023

Como destacamos no tópico sobre supremacia branca e neonazismo (3.2.2), esse movimento tem crescido no Brasil. Em 2021, houve o registro de 14.476 denúncias sobre o tema ao Centro Nacional de Crimes Cibernéticos no Brasil, o que levou ao monitoramento da ONU e a consequente inclusão do país em seu informe anual (Chade, 2024). Muitos autores deixavam postagens de ódio nas redes sociais (Figuras 14 e 15).

De acordo com a Secretaria de Políticas Digitais da Presidência da República, a extrema direita organizada no Brasil, incluindo grupos neonazistas, tem empregado dinâmicas quase lúdicas desse ambiente para atrair novos adeptos (Agência Senado, 2023).

Figura 14 — Postagem em rede social



Fonte: Twitter, 2022

Figura 15 — Postagem em rede social



Fonte: Twitter, 2022

Investigações apontam materiais sobre o tema, que foram encontrados nos pertences de autores, além de discursos misóginos, conforme demonstram os excertos a seguir:

Lá foram encontradas também algumas revistas que, segundo a polícia, fazem a apologia do nazismo e de Adolf Hitler (1889-1945). Uma dessas revistas se chama, segundo a polícia, "O Apocalipse Já Começou" (depoimento de policiais sobre a busca na casa do autor de Taiúva, SP, a Pagnan, 2003).

O aluno disse ainda que o adolescente compartilhava mensagens nazistas e era conhecido por responder com raiva às provocações que sofria em sala de aula (entrevista de um colega do autor do ataque em Manaus, concedida a Lopes, 2023).

Esse comportamento que a gente identifica não são compatíveis com a idade de 12 anos. No caderno dele há desenho de armas de fogo. Fala muito que não gosta de mulheres. Ele descreve a aversão às mulheres (entrevista de Delegada sobre o autor do ataque em Manaus, concedida a Abreu, 2023).

5.3.1.4 Demonstram indícios de transtornos mentais variados, nem sempre diagnosticados ou tratados

Em relatórios do FBI (2003), NTAC (2021, 2013), Cara *et al.* (2022), Vinha *et al.* (2023) e MEC (2023), encontramos indícios de que muitos dos ataques poderiam ter sido evitados se houvesse maior atenção à saúde mental desses agressores. Langman (2017) alerta

que, em muitos dos casos no Estados Unidos, os autores sofriam de depressão e ideação suicida; no entanto, ressalta que somente esse dado, por si só, não explica nem causa esse tipo de evento violento.

Em nosso mapeamento, constatamos que muitos dos autores dos ataques encontravam-se sem acompanhamento em saúde mental, apesar de já terem sido diagnosticados. Outros, embora estivessem em tratamento, não estavam tomando a medicação adequada, e havia ainda aqueles que não tinham recebido um diagnóstico. As postagens em redes sociais denotavam sofrimento (Figuras 16 e 17). Contudo, como alertam Vinha *et al.* (2023, p. 18), “é preciso cuidado para não estigmatizar, posto que a questão envolve uma combinação de fatores complexos associados a uma leitura preconceituosa do mundo (e não podendo ser reduzida ao transtorno em si)”. Os autores ressaltam que:

Não estamos nos referindo apenas aos transtornos que comumente as pessoas associam a esse tipo de violência, como a psicopatia ou a esquizofrenia, mas a sinais de depressão, angústia, ansiedade, condutas autodestrutivas, sofrimento emocional acentuado e frequente, entre outros. (Vinha *et al.*, 2023, p. 19)

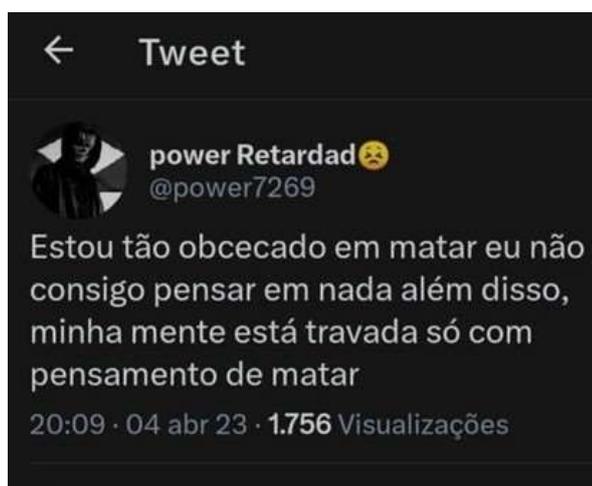
Reforçamos a importância de evitar a estigmatização que pode levar a equívocos, exclusão e segregação. Além disso, especificamente nesses casos, podem afetar adolescentes que são apenas introvertidos e tímidos.

Figura 16 — Publicação em rede social



Fonte: X (Twitter, 2023)

Figura 17 — Publicação em rede social



Fonte: Twitter, 2023

Os excertos abaixo, tratam de autores de ataques que foram diagnosticados com transtornos de saúde mental:

(...) teria inclusive tido um surto nessa mesma escola no ano passado, quando ainda era estudante. Ele estaria sendo acompanhado por equipes de saúde, sendo que na última sexta-feira (24) passou por uma consulta com um psiquiatra, mas a mãe não pode ainda comprar os remédios, porque os medicamentos seriam muito caros, por isso, o adolescente ainda não os teria tomado (declaração da mãe do autor do ataque em Campo Largo do Piauí, a Oliveira, 2019).

No dia 22 de abril, o Corpo de Bombeiros foi acionado após o estudante ter um surto. Ele estava confuso, desorientado e foi encaminhado para uma Unidade de Pronto Atendimento (UPA) acompanhado da mãe (conteúdo do Boletim de Ocorrência sobre o autor do ataque de Poços de Caldas, MG, acessado por Ávila, 2023).

5.3.1.5 Geralmente comunicam a alguém a intenção de cometer o ataque.

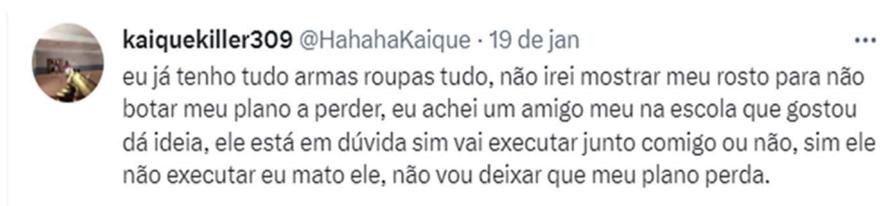
Ao investigarmos os detalhes dos eventos ocorridos, é comum nos depararmos com depoimentos de alguns alunos ou amigo mais próximo, relatando que o autor comentava sobre a intenção de cometer um ataque e também divulgava essa intenção em redes sociais. Em um estudo para o FBI sobre o comportamento pré-ataque, que analisou 63 agressores nos Estados no período de 2000 a 2013, Silver *et al.* (2014) reportam que 56% dos autores revelaram a intenção de cometer esse tipo de violência, antes do ataque.

O excerto abaixo foi publicado na rede social Twitter pelo autor do ataque em Barreiras, na Bahia. O perfil era aberto ao público, apresentava fotos e continha postagens que criticavam abertamente a escola, os professores e promoviam discursos de ódio.

O dia do massacre está chegando. Nos últimos três anos da minha vida, não teve um em que não pensei em quando isso iria chegar, e aqui estamos. Isso não pode dar errado, não posso falhar, não importa o que aconteça (...) Eu só quero mesmo que o dia chegue logo, apesar de tudo. Já perdi a paciência com tudo, estou desgastado, apenas esperando a hora de atirar em uns merdinhas (sic). Tô perdendo a capacidade de achar graça nas coisas, apenas sinto tédio, é como se eu estivesse em uma sala de espera (postagem em rede social do autor de Barreiras, BA, em matéria de Businari, 2022).

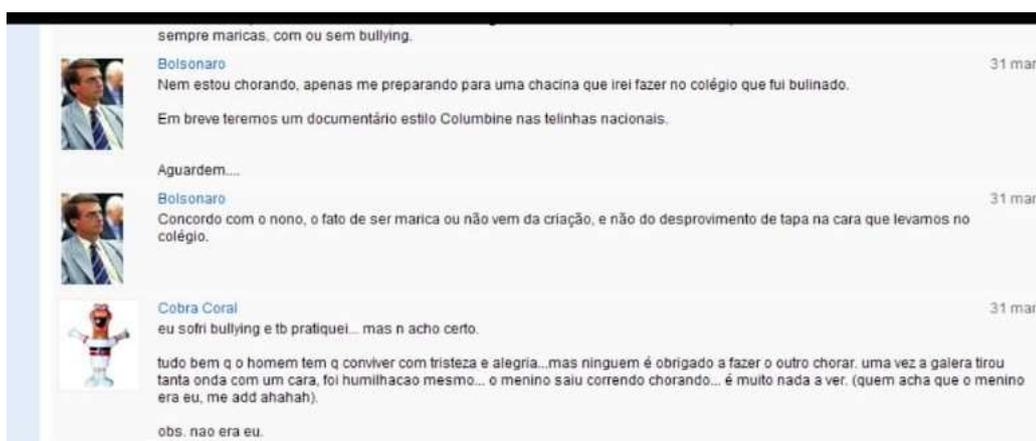
Manifestações desse tipo, por meio de postagens, eram facilmente encontradas nas redes sociais abertas, conforme os exemplos nas Figuras 18, 19, 20 e 21.

Figura 18 — Publicação em rede social



Fonte: Twitter, 2023

Figura 19 — Publicação em rede social



Fonte: Extra Globo, 2011

Figura 20 — Publicação em rede social



Fonte: Twitter, 2023

Figura 21 — Postagem em rede social



Fonte: Twitter, 2023

Alguns casos foram desbaratados por meio do monitoramento da inteligência policial e de denúncias. Um dos casos evitados contou com a cooperação da própria mãe do suposto autor que, ao perceber a mudança no comportamento e nos diálogos do filho, fez a denúncia à polícia e à diretoria da escola:

Além da faca e de um par de luvas, ela também entregou à polícia um caderno, no qual há dizeres agressivos escritos pelo filho.

Para evitar que o adolescente praticasse qualquer ato de violência contra os colegas, a mãe o deixou trancado em casa, quando foi entregar a faca na escola, porque o filho poderia “oferecer risco para todos (relato da polícia sobre possível ataque à escola em S.P e que foi evitado, em matéria jornalística de Henrique, 2023).

5.3.1.6 Possuíam relações interpessoais restritas.

De maneira geral, por meio de diversos canais, incluindo testemunhas, familiares e os próprios agressores, além de publicações em redes sociais, os dados revelam que os perpetradores ora analisados possuíam relações interpessoais bastante restritas, frequentemente mantendo laços mais próximos com apenas um ou dois colegas, o que indicava um certo isolamento social. Além disso, eles não eram considerados "populares" no contexto escolar, sugerindo uma forma de marginalização social. Essa característica também vai ao encontro dos estudos de Kellner (2008), Langman (2017) e Cullen (2019).

A mãe do adolescente acompanhou a ocorrência e afirmou que o filho nunca apresentou sinais de distúrbio ou comportamento parecido com o fato. Ainda contou que o jovem sempre foi reservado e de pouca conversa. Em conversa com os policiais, ele afirmou que se sentia muito sozinho e que tinha a intenção de tirar a própria vida após matar alguém (Relato sobre a fala da mãe do autor do ataque de Salto da Divisa, MG, em delegacia, apurada por Ferraz, 2024.

A gente viu que ele ficou uma pessoa mais introvertida e ele era bastante extrovertido. Era muito risonho, conversador, e ele se fechou, a partir do final de 2019. Ele se isolou socialmente dos colegas. Devido a esse isolamento, começou a procurar interação nos jogos (Entrevista do pai do autor do ataque em Aracruz, ES, concedida a Valfré, 2022).

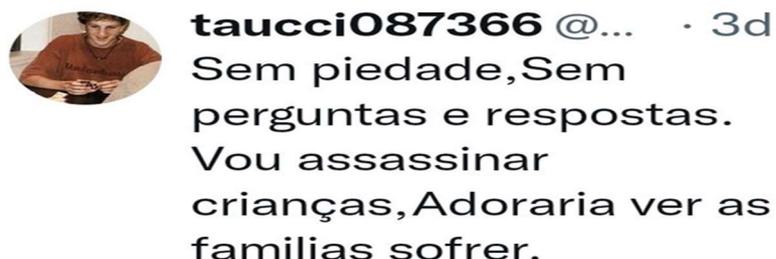
O Wellington era um cara meio estranho, não falava com quase ninguém. Nas poucas vezes que trocamos algumas palavras, ele disse coisas sem sentido sobre problemas na família, sobre se sentir sozinho sempre (depoimento do estudante Márcio Corrêa Gonçalves sobre o autor do ataque em Realengo, RJ, à UOL, 2011) .

5.3.1.7 Evidenciavam uma predileção pela violência e uma afinidade pelo culto às armas de fogo.

Muitos autores de ataques no Brasil buscaram informações sobre onde conseguir armas e postaram fotos em redes sociais (Figuras 22, 23, 24 e 25), exaltando seu uso como forma de intimidação e buscando tornar-se temido. Essa questão também é abordada nos

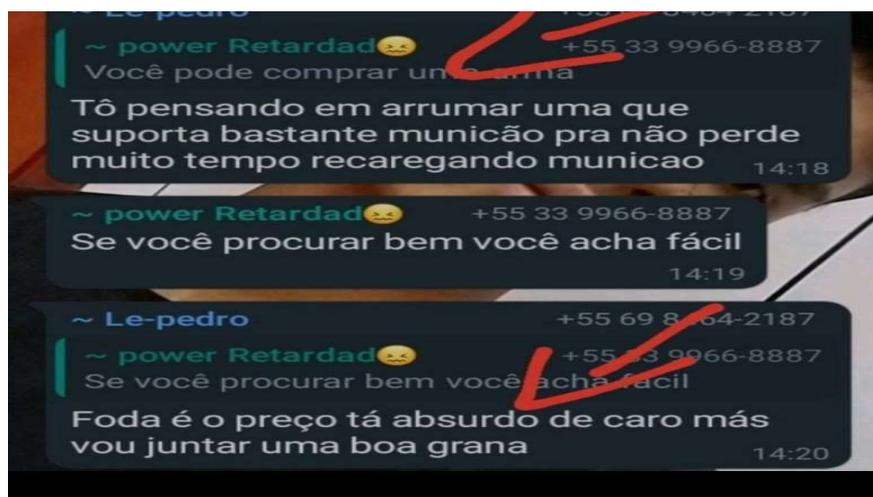
estudos de Kellner (2008) e Racorti e Andrade (2023) sobre autores de ataques nos Estados Unidos. Segundo esses estudos, há evidências de uma tentativa de resolver uma crise de masculinidade por meio de comportamentos violentos, além de demonstrarem fetiche por armas.

Figura 22 — Publicação em rede social



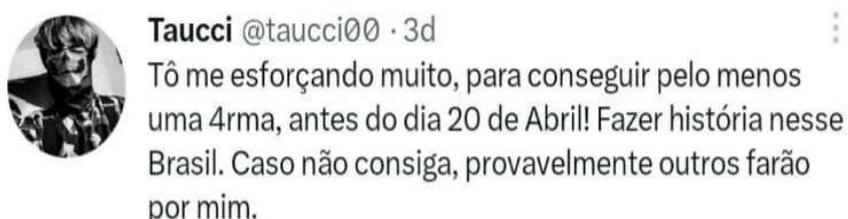
Fonte: Twitter, 2022

Figura 23 — Publicação em rede social



Fonte: Twitter, 2022

Figura 24 — Publicação em rede social



Anotem, 2023 ainda terá história...

Fonte: Twitter, 2023

Figura 25 — Publicação em rede social exaltando Columbine



Fonte: Twitter, 2022

5.3.1.8 Interações com conteúdo violento e comunidades mórbidas.

Outro aspecto de relevância a ser destacado reside na constatação de que a maioria dos autores dos ataques interagiu com conteúdo violento, discursos de ódio, comunidades mórbidas e subculturas extremistas. Um exemplo é o caso de Aracruz, em que as investigações policiais acessaram os equipamentos do autor do ataque, apreendidos após o crime, e encontraram elementos que indicavam uma forte vinculação com grupos extremistas de ideologia nazista, além de mídias que promoviam atos de violência, discriminação racial e xenofobia (Redação Folha Litoral, 2022).

Lilly (2016) destaca alguns fatores importantes relacionados ao crescimento e fortalecimento de comunidades mórbidas: o anonimato e a falta de consequências sobre as opiniões emitidas; o acesso a fontes de informação pouco confiáveis; a desconfiança em relação ao *establishment*; o fato de operarem como câmaras de eco, onde as pessoas tendem a se envolver principalmente com informações que confirmam e reforçam suas próprias visões de mundo, criando um ambiente em que as opiniões predominantes são repetidas e amplificadas; e a arquitetura das plataformas que promovem conteúdo mais extremo, polêmicos e surpreendentes. A autora esclarece ainda que as comunidades *on-line* se agrupam por ideologia, enquanto as *off-line* têm tipicamente outros laços, como a convivência no mesmo bairro. Em vista disso, nas comunidades *on-line*, a pessoa tende a se tornar mais radical para demonstrar maior comprometimento com as crenças que unem os membros.

Nesse contexto, os participantes dessas comunidades percebem o mundo de maneira incongruente com suas preferências, experimentando uma sensação de vitimização diante das injustiças percebidas na estrutura social. A diversidade e a democracia são interpretadas como elementos intrínsecos de ameaça.

Esses indivíduos parecem conceber a existência de uma dívida pendente por parte do mundo, a qual veem como sendo sonogada ou comprometida por grupos que consideram indevidamente privilegiados no âmbito social (Cullen, 2019; Langman, 2017; Vinha *et al.*, 2023). Esse fenômeno tem se tornado cada vez mais preponderante nos últimos anos, culminando no processo de autorradicalização e radicalização *on-line*, conforme apresentado por Siteo (2022) em seu estudo sobre formas de radicalização para extremismo.

Além dos conteúdos sobre massacres, há também outros tipos de conteúdo violento dentro da mesma comunidade, e os mesmos participantes interagem em outras subcomunidades (Figura 26), como aquelas que incentivam o autolesionamento, os transtornos alimentares, a violência explícita contra animais ou pessoas, a pornografia infantil e outros temas agressivos e extremistas.

Figura 26 – Publicação de integrante de subcomunidades mórbidas



Fonte: Twitter, 2023

Ainda no que diz respeito à interação com subcomunidades virtuais, um dos eventos que resultou na morte de uma estudante de 17 anos em Sapopemba, teve grande repercussão, tanto pelas inúmeras postagens divulgadas pelo autor e pelos grupos que frequentava *on-line*, quanto pelas investigações que se ampliaram em âmbito internacional (UOL, 2024).

Recentemente, foram apresentados os resultados dessa investigação, que corroboram o que temos discutido sobre a globalização trazida pela tecnologia, com interações, cooptação e orientações de extremistas para além do Brasil. Os atos de automutilação e mutilação de animais eram filmados e compartilhados no grupo, com o objetivo de autopromoção entre os integrantes. O autor de Sapopemba revelou ter sido incentivado e instruído a cometer o atentado por integrantes de um grupo que seria o mesmo administrado pelo adolescente de 17 anos detido em Portugal (Mosquêra, 2024), conforme apontam os excertos abaixo, e as figuras (27 e 28), que mostram as conversas no Discord:

(...)o jovem promovia o nazismo e incitava comportamentos extremistas pelo Discord. No grupo na plataforma, ele incentiva a automutilação grave de jovens, mutilação e morte de animais, difusão de propaganda extremista nazista, instigação e prática da “missão” de cometer massacres em escolas e, ainda, partilha a venda de material de abuso infantil. No grupo, também eram feitas transmissões de cenas de violência (dados da investigação promovida pela Polícia Judiciária de Portugal com a colaboração da Polícia Federal do Brasil, divulgados por Martins, 2024).

Jovem português que terá incitado a massacres em escolas fica em prisão preventiva. Este grupo, segundo Luís Neves, seria composto por “dezenas” de jovens “extremistas e violentos” que sobrevivem no anonimato das redes sociais, mas no mundo real vivem isolados e demonstram comportamentos antissociais. “É o único português neste momento identificado. Este jovem tinha uma capacidade de liderança enorme para conseguir movimentar outros jovens de idênticas idades, sobretudo brasileiros, no sentido de radicalizar outros, de se automutilarem, de cometerem crimes de massa e crimes de homicídio”, referiu o director nacional (entrevista concedida pelo diretor geral da Polícia Jurídica de Portugal, à Oliveira, 2024).

Figura 27 — Diálogo de autor do ataque, no Discord



Fonte: G1, 2023

Figura 28 — Diálogo do autor do ataque no Discord



Fonte: X (Twitter), 2023

No Brasil, foram identificados casos semelhantes de "mentores" desse tipo, o que levou a uma extensa investigação em julho de 2023. Essa investigação resultou na prisão de um jovem reconhecido na plataforma Discord, que figurava como um dos principais incentivadores e orientadores de atividades criminosas:

Os agentes obtiveram vídeos em que animais são mutilados e sacrificados como parte de desafios impostos pelos administradores [líderes] como condição para membros ganharem cargos, o que se traduzia em permissões e acesso às funções dentro do grupo. A maioria das ações era transmitida ao vivo em chamadas de vídeo para os integrantes”, informou a Polícia Civil. Segundo a corporação, adolescentes também eram chantageadas e constrangidas a se tornarem escravas sexuais dos líderes, que cometiam “estupros virtuais”, também transmitidos ao vivo pela internet. Durante o ato, as meninas eram xingadas, humilhadas e obrigadas a se automutilar (declarações dos investigadores da Operação Dark Room, à Campos, 2023).

Um estudante que alega ter sido orientado e instigado por meio de um aplicativo para ameaçar colegas e professores, foi alcançado por equipes da 3ª Companhia Independente de Polícia Militar (CIPM/Cajazeiras), na manhã desta 5ª feira (13.abr) (declaração da Secretaria de Segurança Pública a SBTNews, 2023).

Publicações que remetem a orientações que o autor do ataque em Cambé, PR, supostamente tenha recebido para cometer o ato, circularam nas redes sociais (Figuras 29 e 30) e ele próprio fez um depoimento sobre essa questão:

O advogado relatou com exclusividade à Gazeta do Povo nesta quarta-feira (21) que esteve com o ex-aluno, preso em flagrante pela morte dos adolescentes, na manhã de terça pouco antes da audiência de custódia. No encontro, o rapaz teria dito que teve um mentor para o crime. “Foi uma conversa muito rápida e ele me disse que teve um mentor (entrevista do advogado do autor de ataque em Cambé, PR, a Manfrin, 2023).

Figura 29 — Publicação em rede social

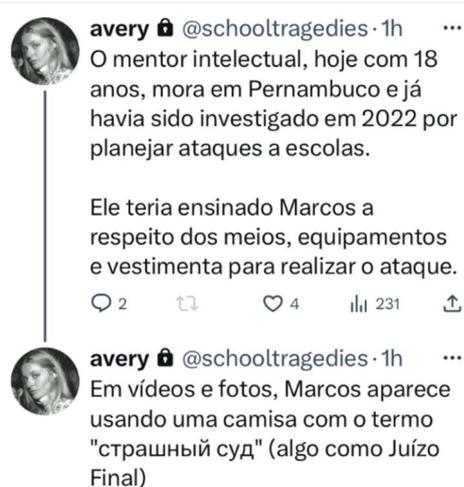
Antes de iniciar o ataque no Colégio Helena Kolody, o atirador Marcos Vinicius foi até o banheiro da escola, momento em que ele publicou o manifesto que vinha escrevendo desde 2021.

Foi também em 2021 que ele teria conhecido pela internet o suposto mentor intelectual do crime.



Fonte: Twitter, 2022

Figura 30 — Publicação em redes sociais



Fonte: Twitter, 2023

5.3.1.9 Vivências de situações traumáticas e/ou experiências opressoras na escola

Nesta pesquisa, identificamos situações de sofrimento no ambiente escolar, que foram comuns nos relatos de todos os autores dos ataques. No entanto, é necessário observarmos a ampla complexidade desse contexto, interrelacionados pelos diversos fatores elencados.

Conforme relatado em seu estudo “O caminho da violência”, Racorti e Andrade (2023, p. 3) apontam que “a primeira etapa do caminho que leva a um ataque começa com uma queixa. De que tipo? Algumas são de natureza pessoal, como *bullying* na escola ou rejeição romântica”.

Ainda segundo Racorti e Andrade, os agressores estudados

(...) frequentemente manifestavam sintomas psicológicos, comportamentais ou de desenvolvimento, além de demonstrarem interesse em tópicos violentos. Um ponto relevante é que a maioria dos invasores experimentou estressores sociais relativos a seus relacionamentos com colegas e/ou parceiros românticos, bem como enfrentou dificuldades na vida doméstica. Além disso, muitos foram vítimas de *bullying*, observado por outras pessoas (2023, p. 2).

Isso também foi evidenciado por postagens em redes sociais, em vídeos, manifestos e em depoimentos dos autores à polícia (Figuras 31 e 32). No entanto, como visto, o *bullying* é uma forma de violência que ocorre entre pares e na presença deles, mas escondida dos adultos. Frick, Menin e Tognetta (2013, p. 97) alertam que “o *bullying* é uma ação que acontece em vários locais da escola, como pátio e sala de aula, porém longe das vistas dos adultos”. Coerente com essas características do fenômeno, muitas vezes essa violência era desconhecida dos

adultos das escolas em que os alunos estudavam. Outros tipos de sofrimentos como exclusão, humilhações, isolamento, também eram percebidos por pares e professores como comportamentos e interações próprias de e adolescentes e não como situações de sofrimento que deveriam ser cuidadas.

Figura 31 — Excerto de manifesto de um dos autores de ataque no Brasil

Os alunos mais velhos eram os piores. Eles me chamavam de nomes e me empurravam constantemente. Eu me sentia tão sozinho e impotente que não conseguia fazer nada para parar isso. Eles me humilhavam diariamente, e eu não tinha ninguém para me defender.

A única saída que eu via era o atentado. Eu sabia que se eu fizesse isso, eles saberiam o quão sério era o bullying que eu estava sofrendo. Eu queria que eles entendessem que a escola não deveria ser um lugar onde as pessoas sofrem, mas sim um lugar onde todos se respeitam e se tratam bem.

Fonte: Metrôpoles, 2022

Figura 32 — Publicação em rede social



Fonte: Twitter, 2023

Podemos observar essa ânsia de transformação no estudo de Katz (2016), considerando que a percepção (que pode não ser real, mas é sentida pelos autores como tal) de rebaixamento, exclusão e/ou humilhações sofridas, é interpretada como uma representação de como esse adolescente é visto por todos, não apenas por aqueles que os humilham. O ato de violência extrema visa inverter a dinâmica social da instituição atacada, desafiando a percepção de seu papel e status entre os pares.

5.3.1.10 Planejamento

Racorti e Andrade (2023) esclarecem que, antes de um ataque ativo, há etapas que ocorrem e resultam em atos de violência extrema nas escolas. São elas: 1) Reclamação – comportamentos envolvendo sentimentos de desespero, raiva ou isolamento 2) Ideação Violenta, onde as fantasias começam a se transformar em planos concretos; 3) Preparação, fase em que o autor reúne recursos para a execução, como armas e roupas; 4) Análise e observação, com visitas e estudo do local a ser atacado e 5) Implementação – que culmina com a ação violenta planejada.

Nos casos investigados nesta pesquisa, todos envolveram planejamento, com períodos que variaram de dias a até quatro anos, como exemplificado nos excertos a seguir. A Figura 33 mostra o manifesto do autor de Cambé, publicado em redes sociais.

Além disso, ele explica que o ataque foi planejado e pensado, uma vez que estava "abandonado, sozinho, sem amigos e família, pronto para morrer", e conclui dizendo que partirá "com sangue nos olhos", e que "nada [irá o] impedir" (declaração da polícia sobre depoimento do autor do ataque em Montemor, SP, ao Jornal O Dia, 2023).

No depoimento, o rapaz confirmou ter estudado no colégio por sete anos, até 2014. Além de ter descartado qualquer relacionamento prévio com as vítimas dos disparos, o agressor alegou ter "guardado mágoas" do tempo que passou pela escola. O ataque à escola, disse à polícia, foi planejado durante quatro anos (declaração da polícia após depoimento do autor do ataque em Cambé, PR, a Calsavara, 2023).

Figura 33 — Manifesto de um dos autores de ataque no Brasil

Cada detalhe foi meticulosamente planejado eu, NikiL gastei muito tempo pra planejar absolutamente tudo. Desde o local escolhido, até o momento exato em que o fallen vai entrar. Eu sei que meu plano será bem-sucedido. Não tem como eu falhar. Eu planejei cada movimento, cada ângulo, cada passo, até o último. Tudo o que eu precisei fazer foi executar meu plano. Eu sei que ninguém poderá parar o que estamos prestes a fazer. Eu sou mais inteligente do que todos os outros. Eu sei exatamente o que estou fazendo e nada poderá me deter. Eu sou o senhor do meu destino. Eu tenho certeza de que meu plano será um sucesso.

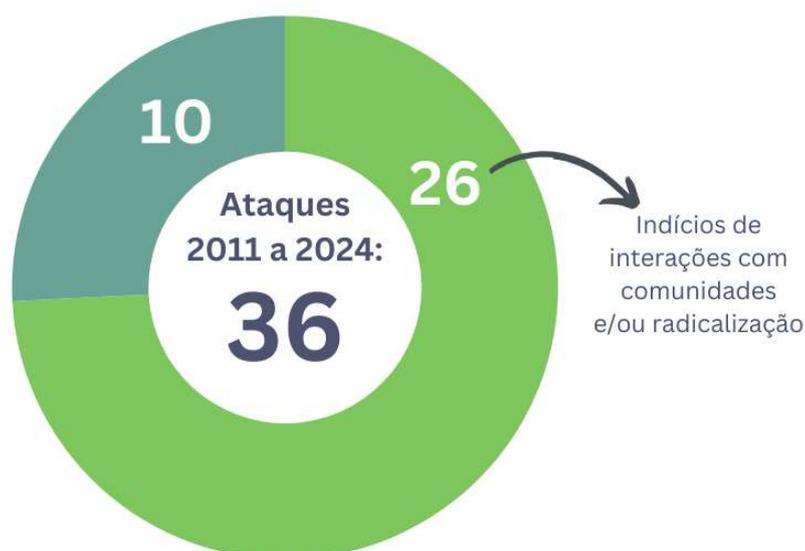
Eu e o Fallen estamos sozinhos nisso. Não há nenhuma ajuda de ninguém, apenas nós dois. Nossa meta é alcançar algo grande e já sabemos como fazê-lo. Nós não desistiremos. Começamos a trabalhar juntos e a desenvolver planos para alcançar o nosso objetivo.

Gastei muitas horas planejando os próximos passos e criando soluções para os problemas que temos. Trabalhamos duro e estamos nos comprometendo a fazer o nosso melhor.

Começamos nos preparando. Estudei todas as informações que pude reunir e tentei descobrir o melhor caminho a seguir. Quando tive certeza de que tinha as informações certas, comecei a implementar o nosso plano.

Fonte: X (Twitter, 2023)

É pertinente salientar que o primeiro evento de violência extrema com elementos indicativos de radicalização *on-line* do Brasil ocorreu em Realengo, no ano de 2011. As redes sociais que se tornaram mais utilizadas, também começaram a se popularizar nessa época, permitindo interações e acessos mais frequentes (Facebook, 2004, Twitter, 2008; Instagram, 2010; TikTok, 2019 etc.). Desde então, até o mês de julho de 2024, foram documentados 36 ataques dessa natureza, dos quais 26 apresentaram tais evidências (Gráfico 12).

Gráfico 14 — Índicios de interações *on-line* e/ou radicalização

Fonte: Elaboração própria

Os episódios ocorridos até 2010 parecem ter sido motivados primordialmente por sentimentos de ressentimento ou vingança. Ao longo do tempo, além dessas motivações, observamos uma manifestação crescente da intenção de causar o maior número possível de vítimas. Relatos e investigações apontam que os perpetradores passaram a buscar orientações, acessar materiais que instruíam sobre a realização de massacres e a fabricação de armas artesanais, elaborar planejamentos minuciosos e procurar meios de adquirir armas que potencializassem a letalidade de seus ataques.

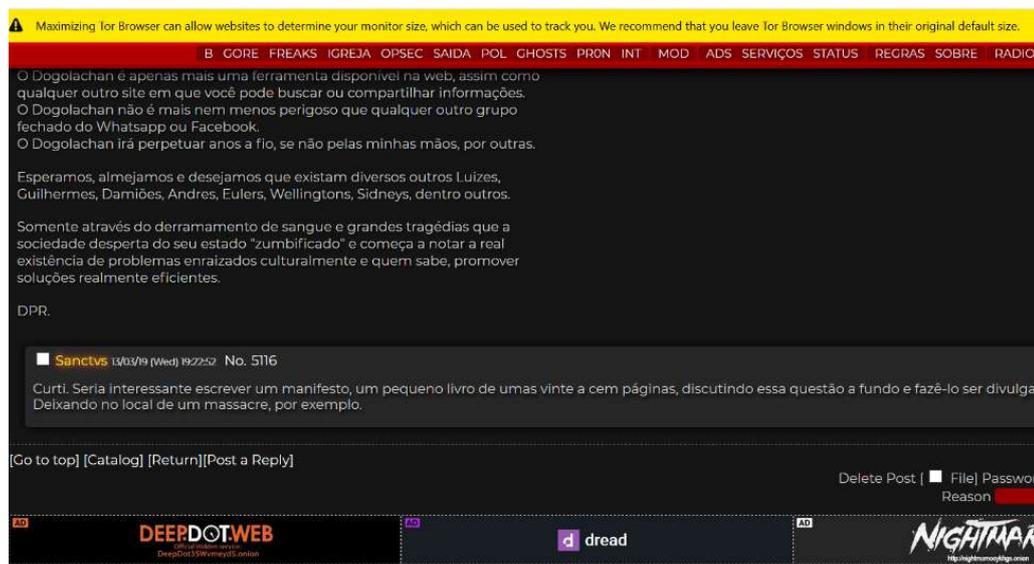
Um exemplo disso são as postagens no Dogolachan, cujo modus operandi é descrito no tópico 3.3.2, sobre redes sociais e discursos de ódio. Participantes afirmaram que os autores de Suzano (SP) eram frequentadores assíduos (figuras 34, 35 e 36). Os chamados ‘chans’ são conhecidos por serem pontos de encontro para incels (celibatários involuntários), homens que expressam frustrações sexuais, além de abrigarem racistas, pedófilos e misóginos (Coelho; Cruz, 2019).

Figura 34 — Publicação no Dogolachan



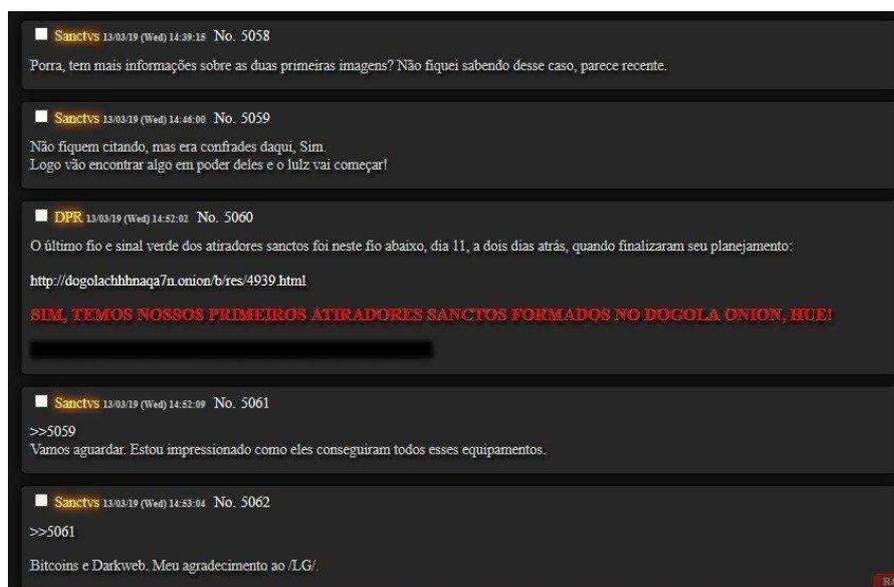
Fonte: Coelho e Cruz, 2019

Figura 35 — Publicação no Dogolachan



Fonte: Coelho e Cruz, 2019

Figura 36 — Diálogo no fórum do Dogolachan



Fonte: Coelho e Cruz (2019)

No episódio de Aracruz, ES (2022), a investigação policial encontrou uma menção ao canal Dogolachan, no telefone celular do adolescente infrator:

Confrades, venho aqui avisá-los de que muito em breve acontecerá 'algo grande'. É graças a eles que agora estou perto de realizar o ato. Seguidamente gostaria de alertar os dogoleiros a respeito de possíveis operações da Polícia Federal contra os resquícios do outrora dogolachan, portanto, reforcem e atualizem a sua segurança. Como disse anteriormente,

em breve estarei realizando o ato, infelizmente não posso dar mais informações a respeito, no entanto, garanto-lhes que irei carregar a suástica comigo e irei destruir aquela escória judia e comunista” (Manifesto do autor do ataque de Aracruz, em mensagem ao Dogolachan, encontrado pela investigação da Polícia e cedido à Redação Folha do Litoral, 2022).

Tanto Langman (2017) Cullen (2019) esclarecem que existe um estereótipo comum sobre esse tipo de autor, muito provavelmente baseado na representação da mídia, que faz parecer que todos possuem uma aparência específica ou que são desajustados, excluídos, solitários e vítimas de *bullying*. No entanto, eles alertam que nem todos os autores apresentam essas características e que é raro que adolescentes que as possuem se tornem agressores. Nos casos observados no contexto brasileiro, verifica-se que, em sua maioria, os autores são descritos como indivíduos associados a termos como "bom aluno", "bom comportamento" ou "bom filho". Tais descrições emergem de depoimentos fornecidos por gestores escolares, professores e membros da família dos envolvidos, que, em geral, revelam que esses indivíduos raramente estavam envolvidos em confrontos. Os excertos apresentados a seguir, retirados de reportagens, ilustram essa afirmação.

(...) era tido como uma pessoa calma, sem envolvimento com drogas e avesso à violência. Na escola, segundo seus ex-professores, era um bom aluno, nunca apresentou problemas com indisciplina e não tinha inimigos. Em 1999, segundo a diretora Maria Luiza Gonçalves Oliveira, Freitas (o autor do ataque) conseguiu emagrecer quase 30 quilos. "Ele era meu amigo. Discutíamos sobre seu regime. Ficou muito bonito. Olhos claros", afirmou ela, que foi sua professora por três anos. Não pertencia a nenhuma gangue, segundo a família, tinha poucos hábitos noturnos e não tinha namorada. (...) A polícia, a escola e familiares do ex-aluno dizem não saber o que motivou o crime, já que Freitas (o agressor) era calmo, aparentemente não usava drogas e não se envolvia em brigas. "Nunca esperávamos uma coisa dessas, muito menos vindo dele" disse a prima (depoimentos sobre o autor do ataque em Taiúva a Pagnan, 2003) Taiúva)

Apesar da apatia, nunca faltou ou chegou atrasado ao trabalho. Nunca teve desentendimentos. Nem levantou a voz para quem quer que fosse. A mãe costumava dizer aos vizinhos que ele era inteligente, sem questão de disfarçar o orgulho (matéria jornalística sobre a vida do autor do ataque de Realengo, por Monteagudo et al., 2011).

De acordo com os professores, David era uma criança tranquila, sem problemas de indisciplina e nem indícios de ser vítima de bullying. Duas professoras que conversaram com o Terra no dia do enterro, disseram jamais ter havido qualquer notícia de participação do aluno em situações

problemáticas. "Quando soube pensei em qualquer um, menos nele", afirmou uma delas (Depoimentos de professoras sobre o autor de São Caetano do Sul, a Gomes, 2012).

Ele era um garoto introspectivo, não tinha diagnóstico nenhum de traços violentos, nem ocorrências criminais. Um menino de família estruturada, mas que ele nunca comentou nada aos parentes (narrativa do advogado da família do autor do ataque no DF, às jornalistas Diogo e Braga, 2024).

Mesmo sabendo que ele fez uma coisa muito errada, sei que ele tem um coração maravilhoso, é um menino super educado e amoroso (depoimento do pai do autor do ataque em São Miguel Paulista, São Paulo, SP ao jornal Globo, 2022).

Ele era um bom aluno. Não tinha problema algum com ele na sala. Nada. Pelo contrário, ele era sempre muito educado, era sempre o primeiro a ser escolhido nas brincadeiras. Ele era um aluno exemplar (...) Não tinha motivos. Era um aluno tranquilo (depoimento da professora atingida pelo autor do ataque em São Caetano do Sul, SP, ao G1, 2011).

Os episódios de ataques às instituições educacionais constituem uma problemática que transcende o âmbito escolar, estendendo-se para a complexa interação entre escolas, famílias e comunidades. Os adolescentes chegam ao ambiente escolar carregando uma bagagem de experiências de vida, influenciadas de maneira tanto favorável quanto desfavorável pela interação com as esferas familiares, escolares, sociais, com seus pares, a comunidade local e a cultura na qual estão inseridos. A partir dessa experiência de vida coletiva, emergem valores, preconceitos, emoções e reações dos estudantes diante dos processos educativos, do estresse e da autoridade.

O comportamento exibido pelos alunos no contexto escolar é inegavelmente afetado pelas vivências e influências que permeiam sua trajetória de desenvolvimento. Reiteramos que não existe um único fator determinante para essas manifestações de violência; no entanto, nenhum fator é completamente inócuo (Langman, 2017).

Após os ataques, instituições governamentais, famílias e a sociedade em geral passaram a refletir criticamente sobre a aparente falta de atenção de diversos atores sociais em relação aos indícios de que esses adolescentes precisavam de cuidados. Um exemplo disso é que alguns dos autores dos ataques alteraram seu comportamento em casa e na escola, passaram a utilizar roupas escuras, discutiram questões violentas com a família e com seus pares, pediram a compra de capas e máscaras e realizaram pesquisas virtuais sobre temas controversos como armamentos, nazismo e misoginia. Observou-se um isolamento visível tanto no âmbito escolar quanto familiar, além da percepção, em muitos casos, de que o adolescente vivenciava

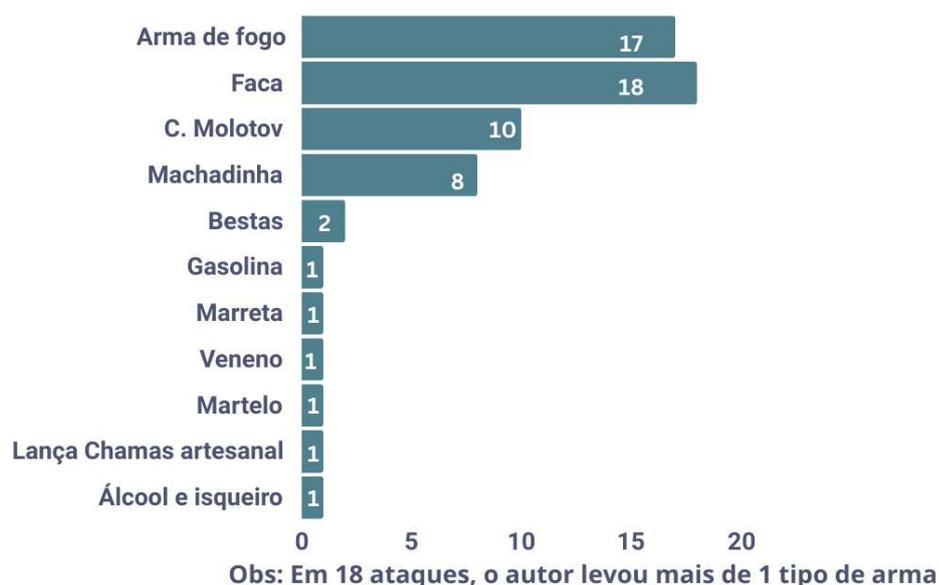
problemas. Muitos passaram a ficar cada vez mais tempo no ambiente *on-line*, em uma imersão profunda, o que era de conhecimento do núcleo familiar.

Como mencionado anteriormente, o presente estudo não obteve acesso às famílias e/ou aos perpetradores dos incidentes, nem a relatórios médicos e psicossociais produzidos posteriormente aos eventos brasileiros, dados que são de natureza sigilosa, conferida pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). As informações são fragmentadas em relação aos vínculos familiares, o que dificulta a análise sem outros registros. Embora essa restrição possa, de certa forma, prejudicar a compreensão mais abrangente dos casos, tal sigilo é uma salvaguarda essencial para preservar os direitos de crianças e adolescentes e, portanto, deve ser priorizado, independentemente de quaisquer necessidades de investigação acadêmica.

5.4 ARMAS USADAS NA EXECUÇÃO

No que se refere às armas utilizadas nos ataques, a principal modalidade consistiu em armas de fogo, seguida pelo uso de facas, machadinhas (armas brancas) e coquetéis Molotov (dispositivos explosivos caseiros). Em 18 desses incidentes (Gráfico 13), os perpetradores portavam mais de uma categoria de armamento.

Gráfico 15 — Tipos de armas utilizadas nos ataques



Fonte: Elaboração própria

Desses episódios, em oito ataques, os perpetradores conseguiram as armas em casa (sendo que seis deles eram filhos de policiais). Em seis casos, as armas foram compradas de terceiros, e em três casos a origem do armamento é desconhecida (Gráfico 14).

Gráfico 16 — Origem das armas de fogo utilizadas nos ataques



Fonte: Elaboração própria

Nos Estados Unidos, constatou-se que em 74% dos incidentes, as armas utilizadas eram de propriedade da família, parentes ou amigos (Carter, 2022).

Os dois ataques com maior número de mortos e feridos envolveram armas de fogo (sem considerar os autores que cometeram suicídio e as mortes de pessoas que não eram da comunidade escolar): Realengo (RJ), com 12 estudantes mortos e 13 feridos, e Suzano (SP), com cinco estudantes e dois profissionais da escola mortos e 11 feridos. Towers e colaboradores (2015) alertam que a prevalência da posse de armas de fogo está associada à incidência de assassinatos em massa, tiroteios em escolas e tiroteios em massa.

Essa informação é relevante ao considerar a frequência e a letalidade dos ataques no Brasil. De acordo com o Anuário do Fórum Brasileiro de Segurança Pública (2023), o número de licenças para uso de armas aumentou sete vezes em comparação a 2018 (Figura 37).

Figura 37 — Número de armas de fogo e munições em 2022 no Brasil



Fonte: Anuário Brasileiro de Segurança Pública (2023)

Ainda em relação ao armamento utilizado, em oito dos ataques, os autores levaram consigo uma machadinha. Esse instrumento, além de demonstrar um elevado nível de crueldade, está associado a antigos símbolos romanos, onde líderes tinham autorização para flagelar e decapitar cidadãos com tal arma. Segundo a *Anti Defamation League* (ADL), organização de combate ao ódio fundada em 1913, o símbolo do *fascies* — um feixe de paus ou varas amarradas, no qual um machado é inserido no centro — remonta à Roma antiga, representando autoridade e poder. A organização classifica esse símbolo como símbolo do ódio, ressaltando que passou a ser associado ao extremismo de direita quando foi adotado por Mussolini em seu movimento fascista, no início do século XX. O termo “fascismo” é derivado da palavra “fascies”. A ADL alerta ainda que, a partir do ano 2000, o símbolo começou a ser adotado por grupos de supremacistas brancos.

Nosso estudo identificou também que, em 21 dos casos, o autor foi detido por componentes da equipe escolar; em outros seis, houve intervenção da polícia; cinco dos autores cometeram suicídio e outros oito fugiram e foram apreendidos posteriormente.

5.5 AS VÍTIMAS, OS IMPACTOS DA VIOLÊNCIA E A NECESSÁRIA POSVENÇÃO

Ao analisarmos os 40 casos de ataques, verificamos que esses eventos resultaram em um trágico balanço de 40 vítimas fatais (incluindo o suicídio de 5 autores), conforme demonstrado na Figura 38. Entre as vítimas fatais, 29 eram estudantes, seis eram profissionais das escolas e cinco eram atiradores (por meio de suicídio, em Taiúva, Realengo, Suzano e São Caetano do Sul). Focando na análise das 35 vítimas fatais, excluindo os casos de suicídio dos

autores, 33 delas (94,28%) sucumbiram em decorrência de 17 eventos que envolveram armas de fogo, enquanto apenas duas vítimas foram a óbito devido ao uso de facas.

Figura 38 — As vítimas fatais



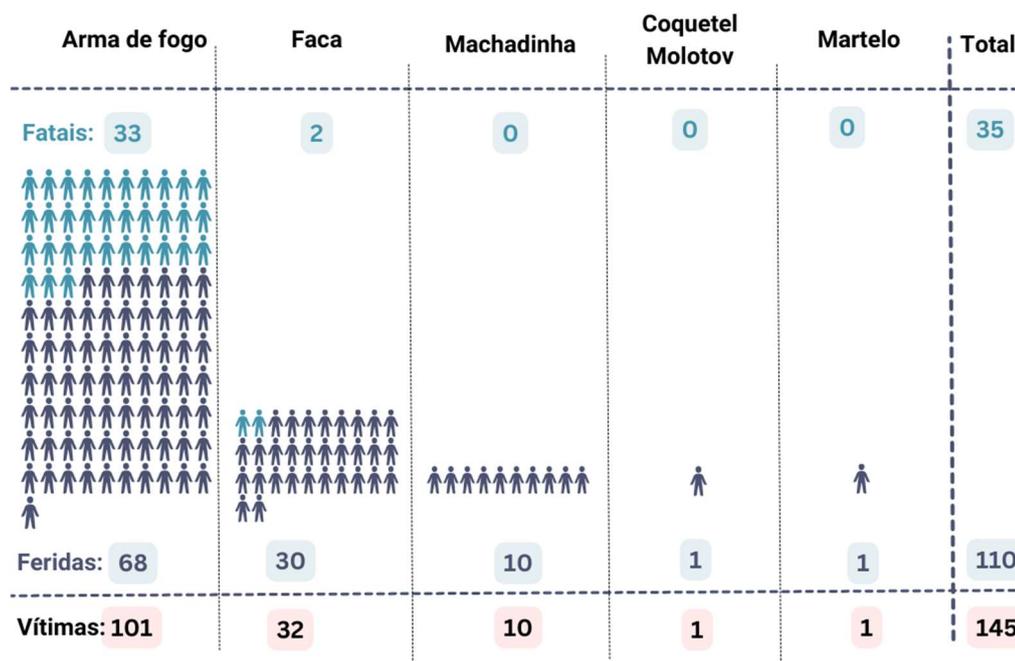
Fonte: Elaboração própria

No total, foram identificadas 145 vítimas, entre fatais e feridas, sendo que a utilização de armas de fogo foi responsável também pelo ferimento da maioria das alvejadas (69,17%). Em seguida, a utilização de facas (22,6%), machadinhas (6,84%) e, em menor escala, coquetéis Molotov e martelos (0,68% cada) foram associadas a esses eventos de violência.

Das 146⁵⁵ vítimas identificadas (Figura 39), 111 eram feridas e 35 eram fatais. Observa-se que a maioria das vítimas eram estudantes, fato que tem relação com a predominância numérica dos estudantes nas escolas em comparação aos adultos.

⁵⁵ Não foram contabilizadas como vítimas as pessoas que se machucaram indiretamente ao tentar escapar e aquelas que foram feridas fora da escola ou não faziam parte da comunidade escolar.

Figura 39 — Vítimas por tipo de armas utilizadas nos ataques no Brasil



Fonte: Elaboração própria

No que diz respeito ao gênero das vítimas fatais adultas, a maioria era do sexo feminino⁵⁶, assim como 59,43% das vítimas fatais entre os estudantes, sendo que 40,57% eram do sexo masculino. É importante lembrar que cerca de 80% dos docentes no Brasil são mulheres. Dois casos específicos demonstram que a motivação foi efetivamente por questões de gênero: o incidente ocorrido em 2017 na Escola Estadual 13 de Maio, em Alexânia (GO), em que um ex-aluno assassinou uma aluna após ser rejeitado; e o ataque ocorrido em 2011 na Escola Municipal Tasso da Silveira (RJ), conhecido como Realengo, que resultou em 25 vítimas, sendo 13 não fatais (10 alunas e três alunos) e 12 fatais (10 alunas e dois alunos), indicando que um total de 20 estudantes do sexo feminino foram os alvos.

Ele alega que é conhecido 'de longa data' da vítima, e que sentia muito ódio da menina. A partir do depoimento dele entendemos que ele tentou namorar com ela, mas foi rejeitado. Por conta disso resolveu comprar uma arma, adentrar na escola onde ela estava e ceifar a vida dela (declaração da delegada do caso a Velasco e Borges, 2017, sobre o autor do ataque em Alexania, GO).

Testemunhas do ataque contam que o atirador parecia ter o objetivo específico de atingir as alunas da escola: ao atirar em meninas, mirava em suas cabeças,

⁵⁶ Considerando o ensino básico brasileiro, do total de 162.847 diretores, 131.355 (80,7%) são mulheres e de 2.315.61 docentes, 1.834.295 (79,2%) são professoras (INEP, 2023).

mas, nos meninos, os disparos eram dirigidos a pernas, braços e tronco (UOL Ficha Criminal, 2019, sobre o autor de Realengo, RJ).

É necessário considerar que os alvos de um episódio de violência extrema nas instalações escolares são influenciados por uma ampla gama de variáveis. Um conjunto diversificado de elementos precisa ser contemplado a fim de elucidar as razões subjacentes à seleção de determinadas pessoas como alvos, em detrimento de outras, tais como, a proximidade do perpetrador com as vítimas, o tipo de armas empregadas no ato, a vulnerabilidade das vítimas e as adversidades enfrentadas durante o ocorrido. Também devemos levar em conta a faixa etária do autor, conforme discutido no tópico sobre Adolescência.

Ao analisarmos o impacto de ataques violentos em instituições de ensino, devemos lembrar que não são apenas as vítimas diretas que sofrem com tais eventos. Em relação às violências perpetradas com armas de fogo, Rossin-Slater e colaboradores (2020) alertam que a contagem de mortos e feridos reflete apenas uma fração do impacto mais abrangente e duradouro que esse tipo de incidente em escolas exerce sobre a sociedade como um todo.

Muitas das vítimas, diretas e indiretas, ainda revivem os traumas no dia do aniversário do ataque de Realengo:

De tão terrível, até hoje, não sei o nome que eu dou para o que aconteceu naquela manhã. Quando soube da morte da Lu, foi como se vários prédios tivessem desabado sobre minha cabeça, se recorda Adriana Silveira, mãe de Luiza - aluna atingida pelo autor do ataque em Realengo (entrevista de mãe de uma vítima fatal, de Realengo, RJ, concedida a Bernardo, 2021).

Entrei na escola andando e saí de lá com uma lesão na medula. Na época, senti muita raiva. Fiquei revoltada mesmo. Tive que reaprender a viver. Há quatro anos, luto pelo direito de ter um tratamento digno. Tive que gastar parte da indenização que ganhei para custear minha recuperação em São Paulo. É muito bizarro. Nada disso seria necessário se crianças estivessem seguras em sala de aula. (entrevista de aluna vítima sobrevivente do ataque de Realengo, RJ, concedida a Bernardo, 2021).

Ainda no estudo de Rossin-Slater e colaboradores (2020), os autores ressaltam que crianças expostas a esse tipo de evento em ambientes escolares podem experimentar traumas mais intensos em comparação com exposições a violência em outros contextos, devido à sua proximidade com alunos e professores que se tornam vítimas, bem como à perda de confiança na capacidade das instituições de ensino em mantê-las seguras.

Ademais, em comparação com a violência em outros cenários, ataques de violência extrema nas escolas tendem a causar fortes perturbações na aprendizagem dos alunos podendo afetar as taxas de rotatividade de professores, a qualidade do ensino e a conclusão dos estudos, aumentando a evasão e o abandono escolar (Bethesda, 2020). Segundo Carrell, Mark e Elira (2018) considerando que os "efeitos dos pares" desempenham um papel crucial no ambiente escolar, ou seja, a aprendizagem e o bem-estar dos alunos são grandemente influenciados pelas ações de seus colegas no contexto da sala de aula, os impactos adversos do trauma experimentado por um aluno devido a um tiroteio na escola podem ser exacerbados pelas interrupções enfrentadas por outros colegas expostos ao mesmo incidente.

Cullen (2019), Rossin-Slater (2020) e NASP (2021) indicam ainda que esses atos de violência armada nas escolas, mesmo quando menos letais e frequentemente não divulgados, acarretam consequências importantes e duradouras para muitas crianças que estavam presentes nas instalações escolares no momento dos eventos.

Em consequência, familiares de alunos e de profissionais escolares também são afetados indiretamente pelos traumas decorrentes. Nos casos mapeados neste estudo, não foi diferente:

É como se eu estivesse ali dentro daquela escola. É uma retrospectiva de todos os sofrimentos, todas as questões passam novamente na sua mente. O medo volta à tona mais intenso. Hoje eu sou outra pessoa, quase nem saio de casa. Sou totalmente diferente do que eu era, do que eu fui (entrevista concedida pela diretora da escola atacada em Cariacica, ES, à redação de A Gazeta, 2019).

Eu tenho as piores memórias. É uma tragédia, principalmente numa cidade como a nossa. Em qualquer lugar, aquilo é uma tragédia. Você nunca mais esquece, nunca mais vai ser apagado. Ameniza um pouco com o tempo, mas você nunca mais esquece. Sempre que acontece um fato no Brasil ou fora do Brasil, Taiúva é lembrada. (entrevista de professor da escola atacada em Taiúva, SP, concedida à EPTV2, 2019)

Espero que tenhamos paz. Eu queria que todo mundo ficasse bem, fosse feliz, que nossos alunos não fossem traumatizados, porque sei que isso vai ser um trauma para todo mundo. A sensação que tenho é que, a cada vez que eu entrar em uma escola, vou ser atacada, ao menos neste momento. Mas não sei como vai ser, só tempo para dizer (entrevista de professora sobre o ataque à escola no DF, concedida à Dutra, 2024).

Tem sido desafiador ouvir os depoimentos de pais e familiares que, mesmo após dez anos, sofrem e vivem um luto cíclico a cada 7 de abril (entrevista de um escritor sobre o episódio de Realengo, RJ, concedida a Bernardo, 2021).

A coisa mais dolorosa do mundo foi ver os meus amigos gritando, meus amigos morrendo e não poder fazer nada!”, resume o professor Luiz Carlos Simora,

que tenta curar as feridas causadas pelo ataque na Primo Bitti (declaração de professor vítima sobrevivente do ataque de Aracruz, ES, à Redação Folha Vitória, 2023).

Durante nossa estadia na cidade de Aracruz no final de 2022, por meio da equipe do GEPEM que contribuiu no trabalho de recuperação da escola atingida, fomos profundamente tocadas pela experiência compartilhada com a comunidade, permeada por sentimentos de angústia, tristeza, traumas e uma sensação avassaladora de impotência. O excerto apresentado a seguir que traz a fala de uma das professoras sobreviventes ilustra essa vivência:

A gente ouve falar que vai passar, que é questão de tempo, que isso vai passar. Vida que segue. Não! Vida não segue! Para nós, para quem viveu, é diferente (entrevista de professora vítima sobrevivente do ataque em Aracruz, ES, à Redação Folha Vitória, 2023).

Esse efeito traumático, que pode se prolongar, reitera a necessidade de unirmos esforços em diversos âmbitos para prevenir esse tipo de violência e implementar ações de cuidado e recuperação, tanto para as vítimas diretas (presentes no local do ataque, como possíveis alvos), quanto para as vítimas indiretas (familiares de todos os envolvidos, outras instituições escolares vinculadas e comunidade do entorno).

No Brasil, ataques semelhantes aos ocorridos nos Estados Unidos eram considerados raros, e não havia diretrizes mais específicas para lidar com situações como essas. As escolas afetadas por esses eventos tentaram retomar a normalidade após o período de luto oficial. Em geral, o acolhimento e o socorro aos afetados foram ações pontuais e, muitas vezes, o apoio psicossocial começava vários dias após os incidentes, devido à falta de orientações prévias e, em alguns casos, à subestimação da urgência e da gravidade dessas violências.

Casos como Realengo e Suzano ganharam maior visibilidade e mobilização, especialmente devido ao alto número de vítimas fatais, o que levou à intervenção de equipes multidisciplinares de forma prolongada. Mesmo assim, os acompanhamentos necessários de posvenção, são avaliados por alguns como insuficientes com relatos de traumas persistentes:

Os dias que sucederam o atentado foram torturantes para Adna, que, agora, convive com um quadro depressivo, de ansiedade e de pânico. Ao olhar no espelho, a imagem que ela via era a do ex-namorado. Dormir também não conseguia, já que os flashbacks da cena eram recorrentes. Sem contar no medo ao sair na rua, principalmente quando se deparava com qualquer imagem que remetesse à escola. Até alunos andando com mochila nas costas era um alerta. O atentado gerou sua primeira experiência com o luto e provocou sensações

nela que poucos de nós conhecemos (entrevista de vítima sobrevivente do ataque de Suzano, SP concedida a Andrade e Araujo, 2023).

Rita de Cássia Reis conta que não se sente pronta a retornar às aulas ainda por conta dos traumas e gatilhos que o ataque deixou nela: 'tentei voltar para a sala de aula e não consegui, deixava as pessoas nervosas como eu' (entrevista de professora vítima sobrevivente do ataque na Thomazia Montoro, SP, à rádio CBN SP, 2023).

Recomendações da literatura e relatos de experiências no campo ressaltam a importância de um acompanhamento de curto, médio e longo prazo, adaptado às necessidades específicas dos afetados e do contexto da escola atingida (Ala-aho e Turunen, 2012; Turunen e colaboradores, 2014; Bethesda, 2020). Desde 2022, com o aumento de eventos violentos, organizações, instituições e governos, em suas diversas esferas, têm trabalhado para desenvolver e disseminar orientações sobre prevenção, mitigação e posvenção em caso de ataques em escolas.

No próximo capítulo, exploraremos detalhadamente os fatores associados à ocorrência dos ataques que violência extrema em nosso país.

6 FATORES ASSOCIADOS A OCORRÊNCIA DE VIOLÊNCIA EXTREMA NO BRASIL

Foi observado que os episódios de violência em escolas, foco deste estudo, constituem eventos de baixa frequência, mas de elevada gravidade. A complexidade intrínseca a esses incidentes decorre da presença de múltiplos fatores interconectados, cuja identificação e análise individual se mostram desafiadoras. Essa intrinsecabilidade dificulta a formulação de teorias ou modelos precisos, uma vez que a escassez de dados pertinentes impede uma análise aprofundada. Tal desafio resulta da raridade desses eventos se compararmos o número de ataques (40) ocorridos no espaço temporal de 23 anos, com o número de escolas de educação básica existentes no Brasil (178.476). A limitação no acesso às informações devido à proteção de dados pessoais dos perpetradores, conforme estipulado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990), também se faz presente. O acesso a depoimentos e investigações envolvendo adolescentes, protegido por força de lei, impede que tenhamos acesso a outros tipos de dados que poderiam contribuir para a identificação de maiores detalhes sobre os fatores que levam ao cometimento desses atos, como por exemplo, entrevistas com os autores, família e contexto social em que viviam.

Todos os processos judiciais correm em segredo de justiça, o que impossibilita obtermos informações que poderiam esclarecer pontos importantes nesta investigação. No entanto, mesmo sem essas informações, que nos dariam um panorama mais direto sobre o contexto familiar, podemos direcionar nosso olhar para o conturbado contexto sociocultural e político em que todos nós, inclusive os autores estavam inseridos, especialmente entre 2020 e 2023. Esse período abrangeu a pandemia de Covid-19, um governo federal de extrema direita e uma turbulenta campanha eleitoral para a presidência.

O expressivo aumento de ataques no Brasil em 2022 e, principalmente, em 2023, colocou toda a sociedade em alerta. Ao refletirmos sobre experiências como essa, é comum nos perguntarmos: por que elas acontecem? Quais fatores podem influenciar ocorrências desse tipo?

A ocorrência desses eventos resulta de uma complexa interação de múltiplos fatores, que podem variar consideravelmente de acordo com as características individuais dos envolvidos e as circunstâncias específicas. A compreensão retroativa desses atos violentos é uma tarefa desafiadora. Não existem respostas simples, muito menos soluções fáceis e rápidas. Além disso, a abordagem pós-evento não deve se limitar apenas à conscientização e à implementação de mudanças culturais, tornando essa tarefa ainda mais complexa e exigente.

Os tópicos elencados a seguir não têm a pretensão de abranger de forma completa ou exaurir a lista de fatores que podem ter provocado e desencadeado os eventos no Brasil. Em vez disso, são análises de elementos interrelacionados a serem considerados.

6.1 PANDEMIA COVID-19 E VULNERABILIDADE SOCIAL

Classificada pela Organização Mundial de Saúde (OMS) como pandemia em março de 2020, a COVID-19 é uma doença respiratória causada pelo vírus SARS-Co V-2 e infectou milhões de pessoas em todo o mundo. Até a data referida na fonte, a pandemia resultou em 6.671.624 mortes, com os Estados Unidos, Brasil e Índia registrando os maiores números de fatalidades (Guitarrara, 2023).

É certo que a pandemia agravou e trouxe à tona vulnerabilidades sociais de uma parte expressiva da população brasileira. Famílias perderam renda e emprego, comprometendo despesas como aluguel da moradia e a própria alimentação. As escolas foram fechadas, e muitas crianças e adolescentes passaram a conviver apenas virtualmente, com milhares sem acesso à internet. Nos dados divulgados por Hillis e colaboradores (2021), no Brasil, 130 mil crianças ficaram órfãs de pai, mãe ou de um responsável, acometidos pela doença, e o cenário foi agravado pela ausência de uma política de vacinação, procrastinada pelo governo federal.

Tognetta e colaboradores (2022) realizaram um estudo com o objetivo de identificar sofrimentos emocionais associados à pandemia e o impacto da convivência escolar restrita, nos adolescentes da rede estadual de São Paulo. O sentimento de solidão foi identificado em algum grau por 62,9% dos estudantes. Dentre esses, 28% sentiam-se dessa forma sempre ou frequentemente. Em relação às estratégias adotadas, 14,5% dos entrevistados relataram a automutilação em busca do alívio para sentimentos e pensamentos perturbadores, e 21,1% mencionaram ter pensado em suicídio.

A experiência de vivenciar um ambiente permeado por medo e incertezas, juntamente com as medidas necessárias para conter a disseminação do vírus, como a imposição de isolamento prolongado, teve repercussões significativas nas relações interpessoais, na saúde mental e no bem-estar emocional de diversos indivíduos. Esse impacto foi particularmente acentuado entre os adolescentes, que enfrentaram uma redução substancial das oportunidades de interação social devido ao fechamento de espaços de lazer e instituições educacionais por um período que se estendeu por quase dois anos. Conseqüentemente, muitos adolescentes se viram em situações em que o convívio com seus pares e com a comunidade escolar foi drasticamente limitado, frequentemente resultando em conflitos e episódios de violência no

âmbito familiar. A pandemia também alterou radicalmente a perspectiva econômica de muitas famílias, trazendo insegurança financeira e vulnerabilidade social, fatores que contribuíram para deterioração da saúde mental.

Durante esse período de restrições, observou-se uma imersão generalizada no ambiente virtual. No entanto, essa imersão foi particularmente intensa para um grupo específico de jovens, que passaram a interagir de forma contínua em plataformas de jogos virtuais, chats, fóruns e comunidades *on-line* em geral. Contudo, é importante notar que aqueles que já haviam experimentado sofrimento prévio em ambientes escolares, como o *bullying*, exclusão e humilhação, assim como em suas relações familiares e sociais, acompanhados por sentimentos de ressentimento e solidão, podem ter encontrado nos ambientes *on-line* um refúgio onde suas experiências negativas foram exacerbadas. O aprofundamento desses sentimentos negativos pode, em alguns casos, ter alimentado o surgimento de ódio e agressividade.

No retorno às atividades escolares após o período de restrições impostas pela pandemia de COVID-19, observou-se um impacto considerável nas relações interpessoais e no ambiente escolar. Isso decorreu dos efeitos psicológicos negativos que afetaram tanto os profissionais da educação quanto os estudantes, resultando em um aumento expressivo de conflitos, atos de violência e comportamentos autodestrutivos (Tognetta *et al.*, 2022). A prolongada duração da pandemia e suas consequências desencadearam um tipo de trauma coletivo, embora com variações na intensidade de afetação entre os indivíduos. Um dos primeiros conjuntos de sintomas observados em resposta à exposição ao trauma é a manifestação de comportamentos externalizados, como agressão, desafio e oposição. Isso ocorre devido às dificuldades enfrentadas por crianças e jovens em regular suas emoções e à perda de confiança nas relações interpessoais.

6.2 ADOLESCÊNCIAS E JUVENTUDES: AUTOESTIMA, PERTENCIMENTO, RECONHECIMENTO E NOTORIEDADE.

Foi observado que o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei 8069/90, específica em seu art. 2o. que adolescente é a pessoa na faixa etária de 12 a 18 anos. Já a Organização Mundial de Saúde (OMS) refere-se à adolescência como o período de 10 a 19 anos e considera juventude como a fase que se estende dos 15 aos 24 anos, nomeando como “adolescentes jovens” o intervalo dos 15 aos 19 anos e “adultos jovens” aqueles entre 20 e 24 anos.

As faixas etárias são classificações que agrupam pessoas com características ou necessidades similares, visando o enquadramento em normas, recomendações ou restrições. Independentemente das questões de proteção dos direitos desses adolescentes, trazidas pelo ECA, é importante ressaltar a prevalência de adolescentes nos ataques ocorridos no Brasil, conforme demonstrado no Gráfico 10. Dos 43 autores, 37 encontravam-se na faixa etária de 10 a 18 anos (86,04%). Resultados semelhantes são apontados por pesquisadores da temática em outros países, majoritariamente nos Estados Unidos (Jenco, 2023; Rothe, 2022). Esse dado indica maior vulnerabilidade e fragilidade nesse período para se envolver nesse tipo de violência extrema.

Coopersmith (1967) realizou um amplo estudo sobre autoestima e sua construção. Segundo ele, é necessário que a criança perceba seu valor diante dos outros por meio de expressões de afeto, elogio e atenção e que as experiências da criança com sucessos ou fracassos fazem parte dessa construção da autoestima. Maia (2012, p.44) resume os diversos conceitos de autoestima como:

(...) a opinião acerca de si (autoconceito), somada ao valor ou sentimento que se tem de si mesmo (amor-próprio, autovalorização), adicionado a todos os demais comportamentos e pensamentos que demonstrem a confiança, segurança e valor que o indivíduo dá a si (autoconfiança), nas relações e interações com outras pessoas e com o mundo.

Assis e Avanci (2004) ressaltam que crianças submetidas à dominação, ridicularização, rejeição, humilhações e punições severas, tendem a tornar-se indivíduos com baixa autoestima. Tais condições podem levar essas crianças a se tornarem submissas e passivas ou, em seu extremo oposto, agressivas e dominadoras. Os autores alertam que a violência contra crianças e adolescentes no âmbito familiar pode ser um dos fatores “que mais interfere na forma como a pessoa se vê no mundo e se relaciona com ele” (p. 31). No entanto, consideram a autoestima:

(...) como um processo sujeito a mudanças. É preciso reconhecer que ela é caracterizada por um processo dinâmico e contínuo, sendo estabelecida e estruturada desde a infância, mas podendo se modificar, em alguma monta (talvez não de forma radical), ao longo da vida. Para tanto, depende da capacidade de transformação do indivíduo e das circunstâncias por ele enfrentadas (Assis; Avanci, 2004, p. 31).

Calligaris (2009, p. 24) discorre sobre as agruras de ser adolescente: “não é nem criança amada, nem adulto reconhecido”. Nas palavras do autor:

Parado na frente do espelho, caçando espinhas, medindo as novas formas de seu corpo, desejando e ojerizando seus novos pelos ou seios, o/a adolescente vive a falta do olhar

apaixonado que ele merecia quando criança e a falta de palavras que o admitam como par na sociedade dos adultos. A insegurança se torna assim, o traço próprio da adolescência” (Calligaris, 2009, p.25).

Calligaris (2009) relaciona alguns perfis da adolescência, incluindo aqueles que se enveredam pela delinquência. Segundo o autor, essa questão envolve a busca do reconhecimento como adulto e de ser aceito por eles. Ele afirma que (...) “o adolescente, não conseguindo produzir respeito, prefere e consegue produzir medo” (p. 44).

Como identificado neste estudo, os autores dos ataques às escolas brasileiras relataram sofrimento, humilhações e situações de *bullying* nas instituições em que estavam vinculados. Alguns foram ridicularizados por sua aparência e todos apresentavam um histórico de ausência de amigos ou poucos amigos. Vinha *et al.* (2023, p.20), ressaltam que “o sentimento de humilhação não se resume à percepção de injustiça ou desrespeito, mas inclui, ainda, a percepção sobre ser considerado inferior, estranho ou desajustado pelos outros”.

Tognetta e colaboradores (2020, p. 103), ao discorrer sobre os ataques às escolas, em um estudo realizado após o ataque de Suzano, ressaltam que:

Os agressores têm baixa autoestima, sensação de frustração, exclusão e raiva. Buscam por notoriedade, o que conseguem principalmente nos chans, já que os participantes desses fóruns partilham dos mesmos problemas, discutem sobre o ódio que cultivam pelas pessoas, exaltam a violência e o heroísmo daqueles que têm coragem de cometer assassinatos, que passam a ser chamados de homens santos (...)

Para os autores desses ataques, que são praticamente invisíveis dentro de seu círculo social, a prática de atos violentos parece conferir-lhes uma sensação de importância em uma vida que, na maioria das vezes, carece de significado. Assim, a imersão no mundo virtual, em grupos e comunidades de subcultura *on-line*, traz-lhes identificação e sentimento de pertença, onde sentem-se valorizados e são incentivados a cometer esses atos violentos com a promessa de que se tornarão famosos, e que o ato lhes trará notoriedade, sendo divulgados os detalhes na mídia. Os agressores acreditam que esse tipo de evento torna os perpetradores “lendários” (em sua própria linguagem e percepção) e, diante da ausência de sentimentos como acolhimento e pertencimento no ambiente escolar, têm a fantasia de que isso pode também lhes trazer reconhecimento e um momento de glória, encontrando nas comunidades de subculturas hospedadas na internet, estratégias, orientação e incentivo para a execução.

Nessa perspectiva, reforçamos que o fato de os autores serem adolescentes é um importante elemento na realização desses atos. No Reino Unido, um relatório do *Hope Not Hate* (2024) demonstra um alarmante crescimento no número de indivíduos cada vez mais jovens envolvidos em extremismo e atos de terrorismo. O país possui uma estratégia denominada

Counter-Terrorism Strategy (CONTEST, 2023), com o objetivo de prevenir, combater e mitigar ataques tanto em seu território quanto no exterior, que contempla o *PREVENT*, uma etapa que busca impedir que as pessoas se tornem terroristas ou apoiem o terrorismo. Essa etapa recebe encaminhamentos de várias áreas do governo, que enviam indivíduos que foram detectados em situação de radicalização. Segundo o relatório *State of Hate* (2024, p. 130, tradução nossa), “o maior aumento de encaminhamentos veio do setor Educação, que respondeu por 2.684 casos, correspondente a 39% do total. Noventa por cento dos envolvidos eram homens e 32% tinham idade entre 15 e 20 anos. Apenas um pouco menos, 31%, tinham menos de 14 anos”.

Esses resultados estão alinhados com aqueles encontrados por Vale e Rose (2023) em um estudo realizado para o *Centre for the Study of Radicalisation* (ICSR), que aponta a tendência nas afiliações ideológicas de adolescentes e crianças nos últimos oito anos. Elas identificaram um acentuado aumento na atividade terrorista entre jovens no Reino Unido, alimentada majoritariamente por ideologia de extrema-direita. As autoras ressaltam que crianças e adolescentes não são apenas consumidores passivos dos conteúdos violentos criados e disseminados por adultos, mas também produzem propaganda extremista, influenciando seus pares e adultos, tanto a nível nacional quanto internacional. Esse fenômeno foi denominado “ativismo extremista juvenil”. Vale e Rose (2023) enfatizam a necessidade urgente de regulamentação para responsabilizar as plataformas que hospedam esses conteúdos ilegais. A especialista em extrema direita, Lella Nouri, argumenta que a incerteza é um fator propulsor do extremismo. Segundo ela, a crise financeira, a confusão e a carência de informações adequadas sobre a COVID-19 contribuíram para o fortalecimento da extrema direita, servindo como instrumentos eficazes na disseminação de suas mensagens falsas (Davies e Davies, 2023). Aliado a isso, jovens, muitas vezes vulneráveis e em busca de respostas em um mundo incerto, são atraídos por ideologias extremistas que prometem simplicidade reducionista em um ambiente complexo. A exploração habilidosa das incertezas sociais e econômicas pela extrema direita resulta em um recrutamento eficaz, transformando sentimentos de alienação em engajamento radical.

6.3 CONTEXTO SOCIAL, POLÍTICO E TERRORISMO ESTOCÁSTICO

O conceito de "terrorismo estocástico" não constitui uma categoria científica rigidamente definida, sendo mais adequadamente considerado uma expressão associada à noção de estocasticidade, que se refere à aleatoriedade ou imprevisibilidade de um evento, cuja

probabilidade é indeterminada. A utilização do termo "estocástico" implica uma intencionalidade direcionada por meio de mensagens e instruções de comunicação, que se configuram como potenciais catalisadores psicológicos, manifestando-se de maneira imprevisível no âmbito da sociedade.

Amman e Meloy (2021, p.3), apontam que “não existe uma definição formal e legal de terrorismo estocástico na legislação ou na jurisprudência. Na verdade, é um termo acadêmico, e não legal”. Eles acrescentam que:

(...) a junção das duas palavras, estocástico e terrorismo, é originalmente atribuída ao matemático e catastrofista Gordon Woo, que usou o termo para sugerir uma relação quantificável entre atos de terrorismo aparentemente aleatórios e o objetivo de perpetuar o medo através da cobertura da violência pelos meios de comunicação de massa (Amman e Meloy, 2021, p. 3).

O Daily Kos (2011), uma plataforma de mídia digital ativista em assuntos políticos, denunciava, em 2011, o terrorismo estocástico como sendo “o uso de comunicações de massa para incitar lobos solitários a realizarem atos violentos ou terroristas que são estatisticamente previsíveis, mas individualmente imprevisíveis” (tradução nossa). Em artigo sobre o tema, o noticiário relata diversos casos de atiradores nos Estados Unidos que reproduziram discursos de políticos de extrema direita, manifestando ódio a democratas e à comunidade LGBTQIA+, para justificar seus ataques, além de pertencerem a comunidades de supremacistas brancos. Ainda segundo o portal, o terrorismo estocástico é o termo vinculado à forma como líderes populares, políticos ou religiosos utilizam os meios de comunicação de massa, de modo indireto e muitas vezes dissimulado, para incitar pessoas a cometerem atos violentos. Geralmente, uma ou mais pessoas que se encontram em situação mental e social vulneráveis respondem a esse incitamento, gerando situações de violência contra grupos ou alvos específicos, intencionalmente indicados por essa liderança à qual o agressor está vinculado ideologicamente. O termo tem sido utilizado em vários episódios ao redor do mundo, em ataques percebidos como insuflados e incentivados por figuras públicas e políticas.

Newton (2018) analisou os riscos associados a posições políticas extremas adotadas por líderes globais, argumentando que tais posturas têm enfraquecido e retrocedido a democracia. De acordo com sua análise, Donald Trump propagava a restauração da grandeza da América; Jair Bolsonaro desejava reverter a ditadura militar no Brasil; Shinzo Abe pretendia reviver o passado imperial do Japão; e o partido Alternativa para a Alemanha (AfD) obteve desempenho significativo entre os eleitores mais idosos da Alemanha Oriental, que desejavam

um retorno ao autoritarismo. Newton (2018) aponta que todos esses líderes compartilharam a promessa de fechar fronteiras como uma medida para garantir segurança.

De acordo com Ricci e Petry (2022), uma parte considerável da população brasileira acredita que a superação pessoal (financeira e familiar) se dá por intermédio da meritocracia. A partir dessa crença, essa parcela de indivíduos argumentam que políticas sociais são humilhantes, pois, em sua percepção, desmerecem a capacidade das pessoas de atingirem os objetivos almejados por seu próprio mérito. Isso contribui para explicar a aproximação de grupos menos favorecidos a discursos de líderes extremistas, tendo em vista que estes dialogam com as emoções, valores e crenças dessas comunidades. Segundo os autores, o terrorismo estocástico revela que o discurso político tem o viés de se conectar a essa parcela da sociedade “adoecida” que busca por mudanças, submetendo-a à manipulação e ao encorajamento de ações violentas em detrimento de um bem maior, sugerindo que os atos possuem legitimidade e prioridade, pois se pautam em “Deus, pátria e família”.

No contexto do fenômeno em estudo, observa-se, por um lado, a presença de homens jovens e adolescentes, muitos em sofrimento mental, predispostos à explosão emocional e a reações violentas, não necessariamente direcionadas contra as causas ou sujeitos de seu sofrimento. Por outro lado, há ações planejadas de cooptação e aliciamento dessas e outras personalidades para participação em atos violentos.

Amman e Meloy (2021) discorrem sobre a inversão de uma sequência lógica estabelecida ao perceberem que, ao invés de um atentado desencadear um discurso, é sugerido o contrário: que um discurso pode desencadear um atentado. Seguindo essa linha de raciocínio, o “terrorista” provável seria a consequência da demagogia presente no terrorismo estocástico. A pessoa que dissemina o terror é aquela que usa sua influência para instigar outras pessoas a cometerem atos violentos. Sendo assim, é provável que, em algum momento, alguém responda aos estímulos, porém é difícil determinar qual indivíduo e qual ato específico ocorrerá.

O *Dangerous Speech Project*⁵⁷, fundado em 2010 com o objetivo de estudar e combater o fenômeno do discurso perigoso, visa entender como certos tipos de comunicação podem incitar violência e conflitos intergrupais. Por meio de pesquisas acadêmicas e *advocacy*, buscam desenvolver estratégias para prevenir e mitigar os impactos negativos do discurso que aumenta o risco de violência contra grupos específicos. Benesch, diretora executiva do projeto desde 2017, examinou os mecanismos de radicalização em todo o mundo e constatou que manifestações de violência na sociedade geralmente estão precedidas por um processo

⁵⁷ <https://dangerousspeech.org/what-we-do/>

discursivo que normaliza e até mesmo incentiva tais atos. O “discurso perigoso”, em contraste com a ideia de "desinformação", refere-se a qualquer forma de expressão (visual, audiovisual, escrita ou oral) que aumenta a probabilidade de que seu público apoie ou participe de atos violentos dirigidos a membros de um grupo específico.

Identificamos esse mesmo tipo de discurso e posicionamento em diversos autores de ataques de violência extrema às escolas. Conforme discutido nos tópicos acima, esses perpetradores possuem uma autopercepção em que se consideram privados de posições sociais que lhes foram retiradas ou negadas. Apresentam posturas misóginas e manifestações de ódio contra grupos minorizados. Suas reações e atos violentos são interpretados como atos de autoafirmação, busca de sentido ou comprovação de sua existência em oposição aos valores hegemônicos vigentes, de acordo com sua autopercepção, ou mesmo como uma resposta à sensação de injustiça. Embora esses agressores estejam predispostos a cometer tais atos, sua efetiva realização depende das condições presentes no contexto social, psicológico, comunicacional e situacional em que estão inseridos (Ricci e Petry, 2022). Essas condições são cruciais como disparadores psíquicos para a ação, especialmente na comunicação daqueles que buscam incitar ou incentivar esse tipo de comportamento.

Levando-se em consideração a aplicação do termo “terrorismo estocástico” no Brasil, tem-se observado um aumento expressivo de um ambiente caracterizado pelo ódio e hostilidade nos últimos anos, promovido por líderes, canais de comunicação e plataformas de redes sociais que disseminam discursos conspiratórios e conflituosos, além de promoverem a ideia de inimigos a serem combatidos, o que resulta na mobilização de muitos indivíduos.

Os responsáveis por perpetrarem tais atos são frequentemente influenciados por figuras públicas que, embora não expressem diretamente apelos à violência física, fazem uso de linguagem inflamatória e agressiva ao se referir àqueles que são alvos de suas ações violentas. As mensagens transmitidas são sugestivas e, muitas vezes, não expressas de forma explícita, ocasionalmente disfarçadas sob a roupagem do humor. Esse tipo de discurso social serve como estímulo para atos agressivos e violentos. Nessa perspectiva, considerando o contexto sociológico, político e cultural que permeia o país e sua correlação com o comportamento dos autores dos ataques e os fatores interligados a esses atos, Fernandes (2023) define o perfil do ex-presidente Bolsonaro, como “um líder demagógico do terrorismo estocástico”, ressaltando que:

Seu discurso de ódio foi considerado como palanque político em toda a sua campanha enquanto deputado federal. Ora, sua retórica apresenta-se como misógina, racista, anticomunista e LGBTfóbica, nos parâmetros exatos que são exaltados no Dogolachan (p. 46).

Stedile (2024) destaca a operação estabelecida na estrutura governamental durante o governo de Bolsonaro, conhecida como “Gabinete do Ódio”. Tal estrutura mantinha e coordenava uma extensa rede de grupos de mensagens, canais do YouTube e sites diversos, com intuito de promover um discurso e ações coesas. Essa organização foi responsável pela produção e disseminação de desinformação, teorias conspiracionistas e mensagens massificadas, descritas por eles como “inteligência paralela”.

Além disso, como já mencionado em tópico anterior, o Anuário Brasileiro de Segurança Pública, publicado em julho de 2023, traz os dados relativos a armamento no país. Em 2022, foi demonstrado que o número de pessoas com registro de Caçadores, Atiradores e Colecionadores (CAC) aumentou 7 vezes em relação a 2018, quando Bolsonaro venceu a eleição presidencial e alterou a legislação, facilitando e ampliando o acesso a armas pela população.

A organização não-governamental, internacional e sem fins lucrativos *Human Rights Watch* (HRW, 2023) apresentou em seu relatório mundial de 2023 diversas violações aos direitos humanos durante o período de governo de Jair Bolsonaro, ressaltando ainda que a disputa eleitoral em que tentou a reeleição em 2023, foi pautada por violência política.

Em 2022, o Instituto Sou da Paz lançou uma campanha intitulada “A mão que assina é a mesma que aperta o gatilho”, denunciando os riscos da facilitação do acesso a armas e munições, enfatizando o retrocesso causado por mais de 40 decretos presidenciais.

Diante de todo o contexto social e político, no Relatório de Recomendações para Enfrentamento ao Discurso de Ódio e Extremismo no país (Dunker *et al.*, 2023, p.32), os autores ressaltam que:

(...) ganham peso decisivo para a ampliação dos casos de violência contra as escolas no país os elementos extra escolares, como a difusão de grupos extremistas por meio do ódio nos meios digitais, a escalada da cooptação dos jovens por esses grupos, a intimidação aos profissionais da educação, o fomento de uma cultura armamentista e de culto à violência como forma de justiça, e o crescimento de manifestações antissemitas e neonazistas em ambientes escolares.

Não podemos deixar de mencionar o que foi abordado no subitem anterior: os autores dos ataques às escolas são, em sua maioria, jovens e adolescentes, um público especialmente vulnerável devido à sua fase de desenvolvimento. Além disso, o contexto sociocultural exerce uma influência expressiva em sua formação. O relatório da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA) e do Instituto Aurora (2024, p.11), alerta que:

(...) o extremismo se tornou algo cotidiano nas formas de comunicação, nos discursos, nas ações, nas mídias e, com muita frequência, nas redes sociais. É nesses últimos dois espaços, mídias e redes sociais, que as crianças e adolescentes têm o maior e mais influente contato com discursos de ódio e incitação ao extremismo violento

6.4 CONTEXTO SOCIAL E FAMILIAR

Pratta e Santos (2007) ressaltam que a instituição familiar mantém sua função distintiva no âmbito social em que está inserida. No nível microssocial, continua a desempenhar um papel central ao longo do processo de desenvolvimento de seus membros, exercendo funções específicas em cada fase, embora tenham sido observadas modificações na intensidade com que tais funções são manifestadas na contemporaneidade.

As influências das interações dentro dos grupos sociais frequentados por crianças e jovens, como familiares e amigos, são de importância crucial e não devem ser subestimadas. Esses contextos sociais podem promover concepções e valores potencialmente prejudiciais, incluindo a perpetuação de padrões de masculinidade tóxica, manifestações de preconceito, discriminação e formas de violência. Menezes (2024), em conceito sociológico, aponta a família como um agrupamento de indivíduos que compartilham vínculos consanguíneos, convivência mútua e afeto. Em nossa Constituição (BRASIL, 1988), o conceito de família inclui diferentes formas de organização baseadas nas relações afetivas entre seus membros. Silva *et al.* (2008, p. 216), ressaltam que toda criança nasce em uma família cuja cultura “que lhe é específica, apresenta-se impregnada de valores, hábitos, mitos, pressupostos, formas de sentir e de interpretar o mundo”, e que é esse núcleo que define “diferentes maneiras de trocas intersubjetivas e, conseqüentemente, tendências na constituição da subjetividade” do indivíduo.

Nos casos mapeados no Brasil, os dados sobre depoimentos das famílias foram coletados da imprensa, entrevistas, alguns boletins de ocorrência e conversas esparsas; portanto, são informações insuficientes e, em geral, sem possibilidade de comprovação. No entanto, algumas observações podem ser feitas: há famílias de autores de ataques que tinham conhecimento da ausência do filho na escola (abandono escolar ou que faltas frequentes); algumas famílias sabiam do relato de *bullying* sofrido e não tomaram providências ou que foram em busca de ajuda e não tiveram apoio; famílias que souberam que o filho fazia ameaças em grupos de mensagens na escola; famílias que possuíam porte de arma e que não armazenavam de forma segura o armamento; famílias que ensinaram o manuseio de armas e eram a favor de armamento; famílias com mães solas sobrecarregadas com tarefas de trabalho, lar e cuidado dos filhos; famílias que tinham consciência do isolamento do filho dentro do próprio quarto,

imerso em jogos e no mundo virtual; famílias que notaram alterações no comportamento do filho mas entenderam que se tratava somente de uma fase; famílias que buscaram ajuda em saúde mental, mas que não foi suficiente. Tais informações demonstram a variedade de configurações familiares e, como já exposto, reforçamos que tais relações confirmam que a família é a primeira instituição socializadora do ser humano. Sendo assim é importante enfatizar neste trabalho que:

a análise da família como contexto de desenvolvimento pode ser considerada um fenômeno complexo, cuja compreensão é dificultada pelo número de condições envolvidas, internas e externas a ela, interdependentes, e que apresentam efeitos cumulativos ao longo do tempo (Silva *et al.* 2008, p. 217).

Para uma maior compreensão dessa complexidade no que tange a relações parentais, trazemos alguns excertos de relatos e entrevistas com os familiares de alguns dos autores:

Segundo o pai, apesar de faltar às aulas com uma certa frequência, o filho tirava boas notas" (...) Mas é um garoto introspectivo, meio calado, com dificuldades em fazer amizades (...) o pai do adolescente disse não compreender o que teria levado o filho a realizar o ataque. (...) a relação em casa era boa, inclusive, o filho ajudava a cuidar de um tio, que também é cadeirante (declaração do pai do autor do ataque em Barreiras, BA, concedida a Franco, 2022).

A família ligou para cada um dos familiares das vítimas atingidas e pediu perdão. A palavra foi essa: perdão. A gente sabe que não vai retratar o que foi feito. É uma família estruturada, não foi falta de amor, de carinho. O adolescente sofria bullying e nós tivemos esse fatídico dia (declaração do advogado da família do autor do ataque no DF, concedida a Dutra, 2024).

Na reunião do dia 23, os pais do adolescente foram informados, em detalhes, pela diretoria da escola sobre todas as ameaças feitas pelo garoto a colegas. Ao final, eles assinaram um termo confirmando que estavam cientes do comportamento do filho. (...) Durante a reunião (com a diretora da escola), o casal relatou um episódio no qual o adolescente teria sido espancado quando tinha 11 anos, no antigo colégio em que estudava. Segundo eles, desde então, o filho nunca mais foi o mesmo (informações da Polícia Civil sobre o autor do ataque de Sapopemba, SP, transmitida a Porto, 2023).

Era uma criança totalmente educada, calma, nunca deu trabalho, nunca brigou na escola, um rapaz super centrado, de família cristã. Ele relatou ao irmão mais novo que era ridicularizado na escola, mas a família não deu importância. Vinha sofrendo bullying há mais de um ano (comentários no Instagram, 2024, vizinho do autor do ataque em Leme, SP).

A mãe do adolescente autor do ataque em uma escola na Zona Oeste de São Paulo informou à Polícia Civil que sabia que o filho conversava sobre

"massacres escolares" com um colega nas redes sociais. (...) Ao saber do teor das mensagens, a mulher disse que questionou o jovem, excluiu suas redes sociais, formatou e confiscou o celular, mas que a ação durou apenas um dia, quando devolveu o aparelho (entrevista da genitora do autor do ataque em Sapopemba, concedida ao programa Encontro – transcrita pelo G1, 2023).

Ele começou a usar muita roupa preta, o que, para mim, parecia normal, afinal, usar roupas pretas não diz nada. Depois, pediu para comprar o suspensório e também uma máscara, o que achei estranho e neguei”, relata a mãe. O jovem, então, passou a ser violento e estressado. Deixou de dar boa noite à mãe, que cuidava dele e do irmão gêmeo sozinho. Também passou a ficar tempo demais no celular e no computador. Dizia estar estudando e, por ser época de vestibular, ela não percebeu que poderia ser algo diferente (entrevista com a mãe do autor de ataque em Vitória, SP, concedida à Simoura, 2022).

(a mãe) contou que o adolescente já estudou na unidade de ensino atacada, mas desistiu de ir à escola desde os dez anos, quando começou a mudar de comportamento e a se isolar dentro do próprio quarto. Ela o classificou como alguém introvertido, que tinha medo de sair de casa e comportamentos peculiares. Nos últimos anos, segundo ela, o suspeito não comia a comida que ela cozinhava nem bebia água que não fosse engarrafada, ele também "contradizia tudo que era falado" para ele (entrevista da mãe do autor do ataque em Montemor, concedida à Barrene e Barros, 2023).

Isso significa que, embora tenhamos apresentado e discutido diversos fatores, quando observados isoladamente, não justificam por si só o comportamento do adolescente envolvido em ato de extrema violência. A conformação de seu núcleo familiar e suas relações também é permeada por inúmeras variáveis, o que nos impede de atribuir uma causa única para o ocorrido. Embora a família seja um fator preponderante no desenvolvimento de cada indivíduo, o desenvolvimento dessas famílias também é atravessado por incontáveis variáveis, seja de contexto social, político ou educacional, que interagem de maneiras distintas ao longo do tempo. Seria reducionista atribuir, principalmente, à família a responsabilidade por comportamentos extremos como os ataques escolares, uma vez que ainda há muita dificuldade em lidar com o tema em diversas esferas, bem como a ausência de orientações e apoio sobre como procederem diante dessas situações.

Ainda sobre o contexto familiar e social, e também já discutido no tópico que trata da construção da masculinidade, Langman (2017) alerta para as expectativas culturalmente enraizadas, denominadas masculinidades tóxicas, que podem levar a atos extremos. Meninos percebem o fracasso em viver de acordo com o ideal de masculinidade, sendo a violência

enaltecida como uma faceta intrínseca à esse conceito. O roteiro cultural estabelecido postula que os homens devem ser “fortes”, e a violência é concebida como um meio de aprimorar seu status.

O autor destaca que, em um dos casos mais emblemáticos — o massacre de Columbine, Eric Harris apresentava desde o nascimento uma condição congênita na perna. Além disso, Harris possuía uma deformidade no peito, que necessitou de intervenções cirúrgicas pouco antes de ingressar no ensino médio. Ele exibia um peito afundado que podia ser facilmente notado. Suas aspirações de seguir a carreira militar de seu pai, almejando tornar-se um indivíduo “forte” e membro dos Fuzileiros Navais, provavelmente não se concretizariam. Em sua linha de raciocínio, ele acreditava que o acesso a armas poderia lhe conferir poder e controle sobre determinadas situações.

As influências oriundas das interações nos grupos sociais que envolvem crianças e jovens, como familiares e amigos, não devem ser negligenciadas, uma vez que certas concepções e valores presentes nessas interações podem manifestar-se de maneira opressiva. Exemplos dessas manifestações incluem a perpetuação da masculinidade construída sob a égide do patriarcado, preconceitos, discriminações e atos violentos, que podem levar à cooptação por extremistas e resultar em radicalização, conforme discutido em tópicos anteriores.

6.5 INTERAÇÕES *ON-LINE* COM JOGOS VIOLENTOS E COMUNIDADES MÓRBIDAS

Assim como apresentado no tópico 5.3, as interações dos autores de ataques em redes sociais com inúmeras comunidades que disseminam conteúdo violento e mórbido, entremeadas pela participação em jogos de extrema agressividade, têm formado um ecossistema de fomento à violência e ao ódio. São diversas as formas de cooptação desses adolescentes.

É necessário destacar que, embora não exista uma relação causal direta com atos e comportamentos violentos (Dupee *et al.*, 2023), a imersão em jogos e subcomunidades possibilita a esses adolescentes entrar em contato com diversos elementos caracterizados por expressões de violência e intolerância, como crueldade, machismo, misoginia e homofobia (RAN,2020).

De acordo com os dados levantados em nossa pesquisa, a partir de 2011, quando evidenciamos o primeiro caso de ataque relacionado com o mundo virtual no Brasil, verificamos que 72,22% dos ataques ocorridos desde então, possuem indícios de interação *on-line* e/ou radicalização. Em muitos casos, como visto, os autores costumavam divulgar suas

intenções, ameaças e estratégias por meio das redes sociais, buscando orientações e incentivos junto às comunidades das quais faziam parte.

Quando nos referimos às diversas formas de interações virtuais, salientamos que tanto os jogos quanto as redes sociais, favorecidas pela ação dos algoritmos, têm sido cada mais empregados como veículos para a disseminação de propaganda ideológica extremista, contribuindo para os processos de radicalização e recrutamento (RAN, 2021).

As comunicações entre os participantes de jogos, conduzidas durante as partidas *on-line*, por meio de chats ou aplicativo de voz interativo (Discord), podem resultar em manifestações de ofensas, incitação à violência e discursos de ódio. Além disso, há uma busca por refúgio em espaços virtuais considerados seguros, caracterizados por uma moderação insuficiente. Essas interações podem se dar em dois cenários distintos na internet: na esfera pública e aberta, onde tais conteúdos circulam livremente em perfis de redes sociais; e em espaços privados, notadamente em grupos com acesso restrito, como comunidades e servidores.

Muitas subcomunidades ainda podem ser encontradas, principalmente no Twitter, TikTok e Discord; no entanto, é necessário conhecer e utilizar *hashtags* e termos específicos para interagir, sendo que esses perfis são alimentados principalmente por jovens e adolescentes. Nessas subcomunidades, nomes e rostos não são revelados, mas há inúmeras postagens expressando a vontade de cometer suicídio ou matar colegas de escola.

A ausência de regulação e monitoramento específicos nessas plataformas permite a propagação de informações mediante visualização ou compartilhamentos, influenciadas pelo algoritmo de associação, que recomenda perfis similares para seguir, com base em padrões de comportamento. É imperativo reconhecer a inexistência de uma dicotomia entre um mundo virtual e o mundo real, uma percepção equivocada sustentada por alguns indivíduos. A esfera digital é intrinsecamente entrelaçada à vida em sociedade, e os impactos por ela provocados reverberam seriamente na realidade de cada pessoa (Silva, 2023).

Fisher (2019) ressalta que, ao conceber sistemas orientados para maximizar o engajamento da audiência, a estratégia mais eficaz consiste na promoção de conteúdos fundamentados em sentimentos de hostilidade, dicotomias entre grupos ("nós versus eles") e teorias conspiratórias.

Os incidentes de ataques violentos direcionados a instituições educacionais no contexto brasileiro serviram como catalisadores para a retomada do discurso, por parte de atores políticos, sobre a necessidade e urgência de aprofundamento nas discussões acerca da regulamentação das plataformas digitais. Subsequentemente a esses episódios, houve mobilização para apoiar o Projeto de Lei das Fake News (PL 2630/2020), que, embora tenha

chegado ao Plenário da Câmara dos Deputados em 02/05/2023, até a defesa deste trabalho, aguardava para entrar na pauta de votações. A necessidade de impedir a utilização de forma destrutiva dessas ferramentas tecnológicas e canalizar integralmente sua potência em prol do bem comum emerge como uma questão de índole civilizatória, representando um dos desafios prementes da contemporaneidade.

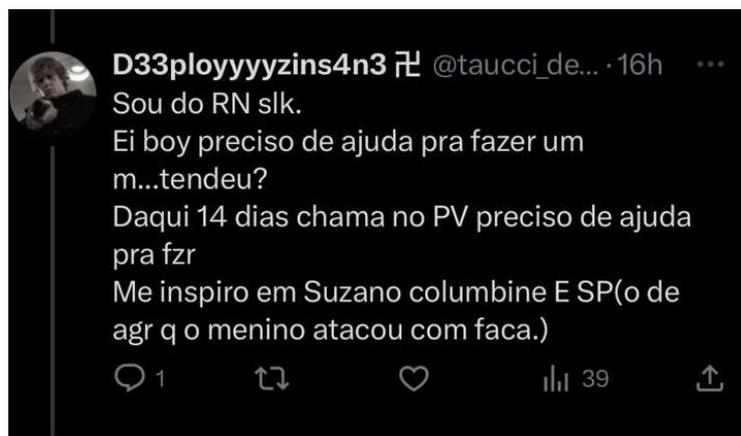
6.6 EFEITO CONTÁGIO OU IMITAÇÃO?

No contexto brasileiro, a Associação de Jornalistas de Educação (JEDUCA), juntamente com outras associações e empresas de mídia, têm debatido a questão do efeito contágio imputado à divulgação dos fatos pela mídia. A partir de abril de 2023, surgiu um movimento em direção à orientação e autorregulação por parte das principais mídias do país, visando noticiais esses eventos de maneira a evitar proporcionar visibilidade aos perpetradores e seus métodos, a fim de mitigar o efeito de contágio. Durante o 7º. Congresso Internacional de Jornalismo, organizado pela JEDUCA, foi novamente discutido e recomendado que a imprensa evite publicar vídeos e fotos do ataque e do autor, bem como relatar as estratégias utilizadas, pois isso conferiria notoriedade a eles.

Essa orientação está alinhada ao movimento *No Notoriety*, criado pelos pais de uma das vítimas do ataque de *Columbine*, que alerta que a busca por atenção da mídia é um dos fatores motivadores de tais ataques. O grupo promove campanhas para que os agressores não sejam identificados publicamente e desencoraja a divulgação de vídeos e fotos do ataque. O foco, segundo o movimento, deve ser nas vítimas e não nos perpetradores, entre outros pontos importantes.

Como já mencionado no tópico 3.5, a maneira como os eventos dessa natureza são veiculados pelos meios de comunicação, com inclusão de detalhes sobre o perpetrador, entrevistas, divulgação de imagens e vídeos, bem como a exposição de suas motivações e estratégias empregadas, confere-lhes voz e notoriedade que almejam, e potencialmente incentivando a ocorrência de casos similares (Towers *et al.*, 2015). Além disso, pode desencadear eventos semelhantes na semana subsequente (Jetter e Walker, 2018). A notoriedade não apenas atua como uma recompensa para os perpetradores, mas também funciona como um "chamado à ação" para indivíduos com pensamentos afins, estimulando-os a realizar atos de imitação, conforme demonstrado na Figura 40.

Figura 40 — Diálogo em rede social



Fonte: Twitter, 2023

No que se refere à incidência e ao aumento desse tipo de evento, levantamos a possibilidade de que tais ocorrências se intensifiquem em determinados dias ou meses do ano, especialmente considerando o efeito imitação. É importante pontuarmos as diferenças entre o fenômeno do "efeito contágio" e o processo de "imitação" para explicar seu estudo relacionado aos ataques às escolas.

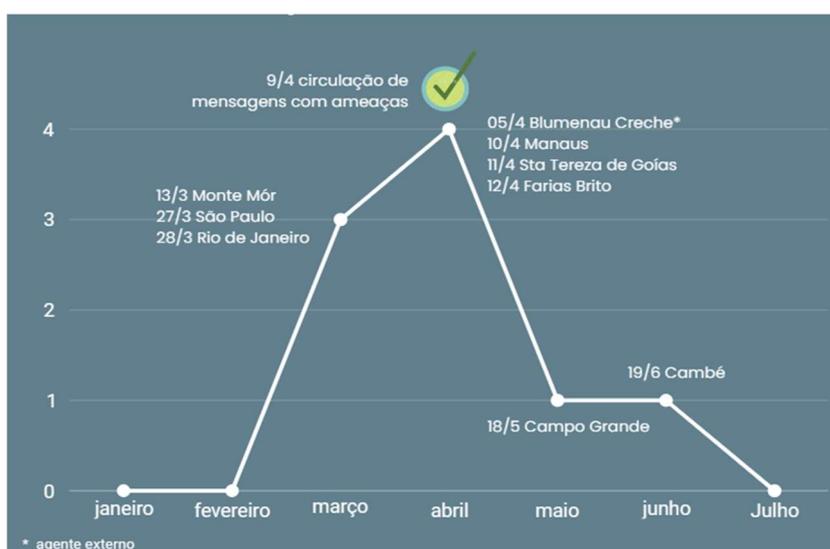
Retomamos que o efeito contágio e o processo de imitação (*copycat crime*) representam duas abordagens distintas na análise da difusão de comportamentos, particularmente no contexto de tiroteios em massa, e também têm sido aplicados a ataques às escolas (Meindl e Yvy, 2017). O efeito contágio é caracterizado pela noção de que a ocorrência de um tipo de evento violento desse tipo aumenta significativamente a probabilidade de que outro evento semelhante ocorrer em breve. A metáfora do contágio é frequentemente utilizada para descrever essa propagação temporal de comportamentos, embora, por si só, não ofereça uma explicação abrangente sobre como essa disseminação ocorre. Em resumo, o efeito contágio descreve a propagação estatística de eventos, enquanto a imitação ou *copycat crime* representa a transmissão ativa de comportamentos por meio da observação e reprodução de modelos.

Investigar o efeito contágio é um desafio, mas consideramos que foi possível observar tal fenômeno no Brasil principalmente nos primeiros meses de 2023, em situações envolvendo a imprensa e por meio de redes sociais e mensagerias⁵⁸. Em março de 2023, ocorreram três ataques, sendo um deles na Escola Estadual Thomazia Montoro, em São Paulo,

⁵⁸ Mensagerias são plataformas de mensagens utilizados para a comunicação digital. Elas permitem o envio e recebimento de mensagens de texto, áudio, vídeo e outros tipos de arquivos entre usuários. Alguns exemplos são WhatsApp, Telegram, assim como as mensagens diretas do Instagram, Snapchat, TikTok e Messenger. Esses serviços são amplamente usados para comunicação pessoal, profissional e para a disseminação de informações em grupos ou canais.

que resultou em uma vítima fatal e teve ampla repercussão na mídia, incluindo a repetida exibição de um vídeo do circuito interno mostrando o autor esfaqueando uma professora. Poucos dias depois ocorreu outro ataque em uma creche (Cantinho Bom Pastor, em Blumenau) que deixou quatro crianças mortas, causando forte comoção no país. Esse evento não integra a base de dados deste estudo, pois o autor não era estudante ou ex-estudante da instituição. Quatro dias depois, em 9/4/23, teve início uma intensa circulação de mensagens com vídeos, áudios e fotos em redes sociais e aplicativos contendo, em sua maioria, ameaças falsas, claramente coordenadas com o intuito de causar pânico (Oliveira *et al.*, 2023). Novamente, muitas notícias sobre tais ameaças foram veiculadas. Após o incidente, registraram-se cinco ataques subsequentes⁵⁹ perpetrados por estudantes e ex-estudantes em instituições de ensino, todos utilizando armas brancas. Entretanto, a partir do mês de abril, observou-se uma redução significativa na frequência desses ataques, o que pode ser atribuído a um conjunto de medidas de segurança, investigações intensificadas, esforços para a remoção de conteúdos relacionados a esses eventos nas redes sociais e ao progresso na regulação da mídia. Essas ações coordenadas parecem ter contribuído para a diminuição dos incidentes, refletindo um impacto positivo das estratégias implementadas para conter a violência nas escolas. O Gráfico 15 apresenta a distribuição dos ataques no primeiro semestre de 2023.

Gráfico 17 — Ataques no 1º. Semestre de 2023 no Brasil



Fonte: Elaboração própria

⁵⁹ 10.04.2023 Manaus (AM); 11.04.2023 Santa Tereza de Goiás (GO); 12.04.2023 Farias de Brito (CE); 18.05.2023 Campo Grande (MS); 19.06.2023 Cambé (PR).

No contexto da disseminação de informações sobre as vítimas, ressalta-se que movimentos sociais e instituições, como *Sandy Hook Promise*⁶⁰, *No Notoriety*⁶¹ e o *Federal Bureau of Investigation* (FBI), entre outros, que têm instado veementemente os meios de comunicação a absterem-se de mencionar os nomes ou focar a biografia dos perpetradores, e encorajando a divulgação das identidades das vítimas e das narrativas que permeiam suas trajetórias de vida.

Nesse sentido, o governo da Nova Zelândia, em 2019, após o massacre na mesquita de *Christchurch*⁶², onde 51 pessoas foram mortas por um supremacista branco, estabeleceu a proibição da dos vídeos e imagens dos autores de ataques, baseado na lei de direitos humanos que proíbe a incitação à desarmonia racial, penalizando criminalmente a divulgação, visando evitar o efeito contágio e a notoriedade desejada por esse tipo de autor.

Embora existam numerosos estudos sobre o efeito contágio na mídia tradicional, a pesquisa sobre o impacto das redes sociais e mensagerias, nesse fenômeno, ainda é escassa. A ausência de estudos focados nesse aspecto é uma limitação para a compreensão mais ampla do efeito, considerando o papel significativo que essas plataformas desempenham na amplificação e divulgação de eventos. As redes sociais possuem um potencial considerável para intensificar o contágio, devido à sua capacidade de disseminar informações rapidamente e alcançar um vasto público. Assim, é crucial investigar como essas novas formas de comunicação influenciam o comportamento e as reações em larga escala.

Ressaltamos que, além da regulação das plataformas e das diversas mídias, é fundamental promover o cuidado e a conscientização, por meio da educação digital, sobre o que se publica, produz e compartilha.

6.7 CERCEAMENTO DE UMA EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA E À FORMAÇÃO DE SERES POLITIZADOS

É amplamente reconhecido que a educação desempenha papéis tanto políticos quanto pedagógicos, conforme discutido por Rios (2011). Nesse contexto, é inconcebível abordar a educação sem considerar essas dimensões. A partir de 2016, observa-se uma proposta pedagógica por parte de grupos políticos que, paradoxalmente, preconizam a ausência de

⁶⁰ Organização sem fins lucrativos fundada e liderada por vários familiares de vítimas do ataque à Escola Sandy Hook, EUA, em 14 de dezembro de 2012. <https://www.sandyhookpromise.org/>

⁶¹ Voltada a conscientização da mídia a não divulgação de eventos do tipo. <https://nonotriety.com/>

⁶²<https://g1.globo.com/mundo/noticia/2019/03/14/policia-e-acionada-apos-relatos-de-tiros-em-mesquita-na-nova-zelandia.ghtml>

debates e a politização nas salas de aula. Essa abordagem posiciona o professor como um agente essencialmente neutro, incapaz de problematizar questões relevantes ao cotidiano dos alunos e à conjuntura política. Enquanto esses grupos defendem a neutralidade como uma condição para um ensino justo e igualitário, suas intervenções revelam uma intenção de interferência, visando o ostracismo da educação pública. Ademais, tais grupos promovem um boicote às políticas sociais de apoio a grupos sociais minorizados, infringindo os direitos humanos e suas respectivas categorias (Sousa Jr. *et al.*, 2020).

A partir da mobilização dessas iniciativas, houve um estímulo aos estudantes para denunciarem ou registrarem suas interações com os docentes. A perseguição à educação e aos professores é o aspecto mais extremo de um problema enfrentado em diferentes partes do mundo: os ataques e pressões crescentes de pais e alunos (BBC, 2024). Segundo o relatório do grupo de trabalho criado pelo Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania (Dunker *et al.*, p.34):

Tais ataques, ocorridos presencialmente ou por meios digitais, incluem ameaça, uso de violência verbal e física, divulgação de informações pessoais, caluniosas e difamatórias, perseguições, criação de campanhas de ataque, mobilização do aparato policial e Judiciário, dentre outros meios.

Essas exposições frequentemente resultaram em ameaças nas redes sociais, gerando perseguições e um clima de receio e insegurança tanto para os docentes quanto para as instituições escolares. Como desdobramento, diversas instituições de ensino se viram compelidas a silenciar sobre temáticas contemporâneas emergentes, bem como questões de cunho político, filosófico, sociológico e histórico, que são essenciais para a formação dos discentes e para o desenvolvimento da compreensão do ambiente ao seu redor.

Nesse sentido, o “Mapeamento: Educação sob ataque no Brasil” (Pellanda e Frossard, 2024), que visa analisar o impacto crescente do extremismo no cenário educacional brasileiro desde 2016, documentou um total de 1.993 propostas legislativas relacionadas, no período de 1989 a 2023. Destas, a maioria (66,2%) corresponde a legislações estaduais, enquanto o restante (33,8%) é de natureza federal. O objetivo central é compreender como movimentos extremistas têm influenciado a formulação e a implementação de políticas públicas, especialmente no âmbito educacional. Esse tipo de movimento é descrito como uma tentativa de desconstruir os ideais modernos e iluministas que sustentam o pensamento democrático e os direitos individuais. O trabalho documenta o avanço dessas ideias por meio de análise de proposições legislativas e estudos de caso, além de reunir materiais que examinam

essas tendências em várias esferas. A análise revela que, embora esses ataques surjam de diferentes tipologias e grupos, estão interligados por ideais semelhantes.

Após a ocorrência dos ataques de violência extrema às escolas no Brasil, apresentados nesta pesquisa, houve um considerável aumento de sugestões e projetos para enfrentar o fenômeno, permeados por políticas conservadoras e reacionárias. Um exemplo é a o avanço da militarização das escolas públicas, com gestão compartilhada com militares de diferentes forças, o que afeta as dimensões administrativa, disciplinar e pedagógica das instituições educacionais. Embora as escolas cívico-militares existam desde a década de 90, as propostas têm sido mais significativamente inseridas nas unidades federativas desde a eleição de Bolsonaro, em 2018, com o intuito de ampliar o número de instituições com participação militar.

Segundo Santos *et al.* (2019, p. 582), isso representa “um processo que vem colocando em risco, não só a escola pública, mas a educação de forma mais ampla, a formação das próximas gerações e a própria democracia”, além de apontar que a educação em sua forma militarizada, “retoma práticas antigas que recolocam a educação como privilégio” (p. 586) estabelecendo quem poderia estudar nessas escolas.

A proposta de escola cívico-militar altera a estrutura que contempla a gestão democrática, uma vez que “os militares assumem a tarefa de disciplinar e as atividades administrativas, sendo o diretor indicado pela Instituição Militar de Ensino, enquanto os professores (civis) respondem pela parte didático-pedagógica” (Tiellet, 2019, p. 811). Mendonça (2020, p. 602) destaca que a proposta de militarização desvia o foco dos reais problemas da rede pública de ensino:

(...) que vão da falta de investimentos adequados, à falta de equipe pedagógica em número suficiente para fazer frente aos problemas da escola. Ao invés, haveria uma espetacularização da violência como pretexto para a entrada de policiais na escola, de forma atropelada e sem diálogo prévio com a comunidade escolar e com a sociedade, de maneira a levar a população a acreditar que a militarização das escolas é solução para a insegurança cotidiana a que é submetida, sem considerar que a violência é estrutural na sociedade, sendo a escola apenas um reflexo da sociedade onde ela está inserida.

O autor ainda ressalta que o modelo de escola militarizada (regida por legislação específica), confronta diretamente o princípio da gestão democrática da escola pública, definido no Artigo 206 da Constituição Federal de 1988. Mendonça (2020) enfatiza que as escolas públicas orientadas pela gestão democrática visam promover a participação de alunos, pais, professores e funcionários nas decisões educacionais. Em contraste, as escolas militares operam sob uma estrutura hierárquica rígida e disciplina militarizada. Nesses ambientes, a hierarquia e

a obediência são valores centrais, o que se opõe à autonomia e à liberdade de expressão promovidas nas escolas civis. Além disso, normas específicas, como restrições a demonstrações públicas de afeto e ao uso de adereços, evidenciam uma diferenciação cultural e social que pode não estar alinhada com os princípios de pluralismo e igualdade que regem a educação pública civil. Assim, a aplicação do modelo militarizado na educação diverge substancialmente do paradigma democrático preconizado pela legislação educacional brasileira.

Em 2018, o então candidato Jair Bolsonaro, durante sua campanha para a presidência, apresentou como bandeira a intenção de resgatar as disciplinas de Educação Moral e Cívica (EMC) e Organização Social e Política Brasileira (OSPB) no currículo das escolas. Segundo Vinha e Nunes (2018) o objetivo seria o de inculcar nos alunos o civismo, o amor pela nação e princípios éticos, além de ensinar como funcionam as instituições do país. Os autores apontam ainda que essas disciplinas, que faziam parte do currículo escolar durante a ditadura vigente no país, refletiam a ideia de doutrinação, de valores absolutos, buscando promover um patriotismo excessivo e a obediência cega às leis e aos governantes, além de preservar o modelo social existente. Enfatizam que tais propostas, além de serem reducionistas, não promovem as mudanças necessárias na cultura escolar, uma vez que são direcionadas apenas aos discentes, com caráter de doutrinação, visando o controle comportamental e a obediência. Contudo, ressaltam a necessidade de uma educação que desenvolva a convivência democrática e, conseqüentemente, promova avanços no desenvolvimento moral de todos os integrantes do ambiente educacional (discentes, docentes, gestores, profissionais, familiares e comunidade). E alertam que:

(...) para a promoção de relações mais justas, respeitadas e solidárias é preciso contemplar tanto a prática quanto a reflexão. Ao mesmo tempo em que se deve proporcionar o convívio democrático, possibilitando a experiência vivida com os valores morais, a escola também deve ser um lugar onde os valores morais são pensados e refletidos. E não impostos (Vinha; Nunes, 2018, p. 5).

Ainda em relação às tentativas de desmonte e enfraquecimento da educação no contexto brasileiro, é importante lembrar que, em 2020, o governo federal eleito em 2018, pautado em discursos e promessas de campanha permeados por valores morais conservadores e religiosos, promoveu o menor investimento em educação já registrado desde 2011. Segundo o relatório da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OECD), publicado em 2023, o Brasil foi um dos países que menos investiu na área educacional entre os anos de 2019 e 2020.

Esses dados demonstram a contrariedade do que está estabelecido por lei no Plano Nacional de Educação (PNE), que determina a obrigatoriedade de investimento de **pelo menos**

10% do PIB do país em educação. O relatório que monitora o cumprimento dessa lei, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), registra que tais investimentos mal atingiram 5,5% do PIB.

No entanto, o governo vigente à época, cumprindo promessas de campanha eleitoral, priorizou enviar ao Congresso o projeto de lei que descriminaliza a educação domiciliar (prevista no artigo 246 do Código Penal), permitindo que os pais assumam a responsabilidade pela educação formal (*homescholling*), sem vinculação com a rede oficial de ensino. Intrinsecamente ligada a essa proposta está a expectativa de que as mães assumam essa função, renunciando a suas posições profissionais, em consonância com os interesses do sistema patriarcal defendido pelo conservadorismo, fundamentalismo religioso e pela política de extrema direita, que vêm ampliando suas ações e bases ao redor do mundo e no Brasil.

No contexto das violências extremas às escolas, essa ruptura e carência de fomento ao pensamento crítico, corte de investimentos e incentivo ao estudo à distância ou em família, podem resultar na incapacidade de lidar construtivamente com adversidades e diversidades, contribuindo para que os adolescentes se tornem mais suscetíveis a discursos violentos e persuasivos, o que por sua vez intensifica a violência social.

No contexto das violências extremas às escolas, essa ruptura e a carência de fomento ao pensamento crítico, junto ao corte de investimentos e ao incentivo ao estudo à distância ou em família, podem resultar na incapacidade de lidar construtivamente com adversidades e diversidades, contribuindo para que os adolescentes se tornem mais suscetíveis a discursos violentos e persuasivos, o que, por sua vez, intensifica a violência social.

6.8 CLIMA E CONVIVÊNCIA ESCOLAR APENAS COMO MEIO DE MELHORIA DO DESEMPENHO ESCOLAR

No Brasil, todos os autores de ataques às escolas referenciam a instituição como palco de sofrimento, com vivências de *bullying*, exclusão e humilhações, como já discutido.

Várias pesquisas indicam que os problemas de convivência, em suas distintas manifestações (*bullying*, indisciplina, violência, preconceito), afetam o clima escolar, as práticas pedagógicas e as relações interpessoais. Embora esse fenômeno esteja presente em diversos países, ele ocorre com maior frequência nas escolas brasileiras, de acordo com docentes e gestores (OECD, 2021).

Segundo Vinha *et al.* (2017, p. 7): “um clima negativo pode ser um fator de risco da qualidade de vida escolar, com o aparecimento de problemas comportamentais, aumento do stress, conflitos, vandalismo, furtos e outros”.

O clima escolar e a convivência entre os estudantes desempenham papéis cruciais no desenvolvimento acadêmico e no bem-estar emocional dos alunos (Vivaldi, 2013; Zambianco, 2019). Um ambiente escolar positivo está correlacionado com melhorias no desempenho acadêmico e no engajamento dos estudantes (Vinha *et al.*, 2018).

A importância do clima escolar transcende a função tradicional de mediação de conflitos, posicionando-se como um fator crucial na promoção do bem-estar e na mitigação de problemas de saúde mental dentro do ambiente educacional. Para a construção e manutenção de um clima escolar positivo, é essencial que as instituições de ensino se concentrem na gestão eficaz, na transparência, na tomada de decisões colaborativas e no senso de justiça coletiva. A avaliação contínua do clima escolar (Vinha *et al.*, 2017) emerge como uma ferramenta fundamental para identificar e abordar áreas de melhoria. Essa avaliação permite um diagnóstico preciso das condições internas e favorece a implementação de estratégias que promovam um ambiente mais saudável e equilibrado para todos os membros da comunidade escolar.

Melo (2017, p. 175), em um estudo que investigou a relação entre clima escolar, desempenho e nível socioeconômico, concluiu que:

(...) o clima escolar positivo, mesmo não superando barreiras que transcendem os muros das escolas como os contrastes socioeconômicos, atenua tais diferenças e propicia um ambiente melhor para estudar e aprender, sendo este efeito refletido no desempenho dos alunos da escola.

Vivaldi (2013) aponta a grande dificuldade das instituições educacionais em implementar intervenções que busquem a resolução de conflitos de forma não violenta, visando beneficiar as partes envolvidas. Para a autora, a escola reflete a moralidade da sociedade, impactando a formação das crianças e adolescentes.

Nesse sentido, a Nova Escola, em parceria com o Instituto Ame Sua Mente (2023), realizou uma pesquisa para avaliar o impacto dos eventos de violência extrema no clima escolar e propôs a seguinte questão: “Como os ataques às escolas ocorridos em março e abril deste ano impactaram você e sua escola?” Tal pesquisa integra o movimento Escola Sem Medo, desenvolvido pelas organizações citadas, com o intuito de enfrentar a onda de pânico instaurada no âmbito escolar após o expressivo número de ataques no início de 2023. A resposta à questão mostrou que apesar da melhoria expressiva no clima escolar, pela implementação de diversas

ações (como o reforço na segurança, policiamento, adoção de práticas que estimularam uma cultura de paz e a oferta de apoio psicológico), após os ataques ocorridos de março a abril, 17,2% dos educadores da rede pública ainda se sentiam receosos e com medo, enquanto esse sentimento refletia-se em apenas 8,2% dos educadores da rede de ensino privada. Os participantes da pesquisa apontaram um aumento da violência entre os alunos e transtornos de saúde mental, sendo a principal causa atribuída ao “isolamento, seguida pelo comportamento estimulado pelas mídias e redes sociais, além da influência dos familiares e suas respectivas condições de vulnerabilidade” (Nova Escola, 2023, p. 20).

O resultado da pesquisa também indica que 97,7% dos respondentes acreditam que a violência impacta a saúde mental e emocional dos alunos.

É necessário salientar que, no contexto educacional brasileiro, há uma carência de políticas públicas eficazes voltadas à implementação de programas que promovam efetivamente capacidades em relacionamentos, focados na formação cidadã e no desenvolvimento socioemocional e moral, em um aprendizado contínuo que constitua a verdadeira educação integral. A qualidade do clima e da convivência ainda é vista, sobretudo, como um meio para melhorar o desempenho dos estudantes e não como um fim em si mesma.

6.9 AUSÊNCIA DE UMA REDE DE PROTEÇÃO COM AÇÕES INTEGRADAS E EFICAZES

Como discutido no subitem 3.6, é de substancial importância a integração das ações entre profissionais que compõem a Rede de Proteção, seja para discussão de casos, aprimoramento de informações e condutas, como para o efetivo acolhimento, encaminhamento e acompanhamento das crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade. No estudo em pauta, alguns relatos sobre os autores chamaram a atenção por evidenciar que já havia denúncias ou até mesmo atendimentos em andamento, pela Rede de Proteção.

O que nós identificamos é que ele apresentava um histórico de transtorno psicológico e psiquiátrico, fazia tratamentos e o próprio colégio tinha conhecimento disso. Não havia um histórico de antecedentes criminais, mas sim dois episódios no primeiro semestre desse ano envolvendo questões familiares com a mãe dele (declaração do Delegado de Polícia sobre o autor do ataque em Poços de Caldas, MG, concedida a Reis, 2023).

As violências psicológicas e crimes de homofobia eram constantes. Segundo a família do adolescente, o Conselho Tutelar e a Diretoria de Ensino foram procurados na ocasião da denúncia (depoimento do advogado do autor do ataque em Sapopemba, concedido à Dias e Kruse, 2023).

(...)recentemente, a menina chegou “em choque” em casa, dizendo que a escola havia descoberto uma tentativa de ataque. A autoria, relatou a menina, teria sido do mesmo adolescente que golpeou, com faca, quatro professoras e um aluno. “Faz pouco tempo. Ele já tinha dado indícios no Pacheco (Escola Estadual José Roberto Pacheco, em Taboão da Serra). Eles (os alunos) estão em choque, todos com medo”, relata a mãe. Pouco tempo depois, ele foi transferido. Em conta fechada nas redes sociais, mensagens atribuídas ao garoto dizem que ele estava ansioso para o dia do ataque e elogiava outros ataques similares no País (transcrição dos dados do Boletim de ocorrência contra o autor do ataque na escola Thomazia Montoro, registrado um mês antes do evento, obtidos por Ker, 2023).

Uma integração eficaz entre as instituições que compõem a Rede de Proteção desempenha um papel fundamental na prevenção e no enfrentamento de violências extremas. No entanto, Lahr (2022, p. 172-173), em uma pesquisa que teve como objetivo investigar a percepção dos diferentes atores da rede de proteção acerca dos próprios conhecimentos sobre os encaminhamentos para problemas de convivência e os papéis dos diferentes serviços que atendem crianças e adolescentes, aponta que existem inúmeras dificuldades nessa integração, dentre as quais:

(...) relações hierárquicas entre os profissionais nos determinados serviços ou órgãos, que por vezes impediam que as decisões tomadas por seu representantes fossem, de fato, concretizadas; representantes designados que não estavam sensibilizados com o objetivo do trabalho, o que não os tornava corresponsáveis pela articulação; a falta de recursos financeiros para as ações coletivas do grupo; a convivência e os conflitos de ideias em relação aos assuntos discutidos; a sistematização dos dados coletados e a produção de registros sobre as ações da rede; o desconhecimento dos profissionais e a necessidade de formação continuada; e a ausência de comunicação dos casos de violência por parte das políticas de saúde e educação (Pereira, 2007, apud Lahr, 2022, p. 172-173)

Um dos pontos importantes na prevenção desses episódios é a efetividade de uma rede de proteção, nos moldes definidos pelo CONANDA, com articulação, pactuação e cooperação entre diferentes órgãos públicos e políticas setoriais. O principal objetivo é a divisão de responsabilidades e o fomento de discussões a partir de diferentes saberes que se complementam. Contudo, a efetividade da atuação dessa rede é substancialmente obstaculizada pelos impasses emergentes entre os profissionais incumbidos de representar tais serviços, que, permeados por convicções pessoais, perpetuam um labor fragmentado (Faraj *et al.*, 2016; Lahr, 2022).

A operacionalização eficaz da rede emerge mediante a adoção de abordagens intersetoriais e planejamentos coletivos. O propósito primordial consiste na resolução conjunta

de problemáticas complexas, bem como na delimitação de fluxos operacionais transparentes, orientados para a salvaguarda de crianças e adolescentes.

Em 2019, foi promulgada no Brasil a lei 13.935, que determina que as escolas da rede básica de ensino público devem contar com psicólogos e assistentes sociais em seus quadros, fixando até o final de 2020 para que essas equipes estivessem formalizadas pelos sistemas educacionais. No entanto, não há consenso quanto à fonte de financiamento sustentável para esses profissionais, tema que foi debatido no Senado Federal em maio de 2023. O Projeto de Lei 3599/2023, que atualmente tramita na Câmara dos Deputados, propõe uma alteração na Lei de Diretrizes Básicas da Educação, para que inclua psicólogos e assistentes sociais no quadro de profissionais da Educação Básica.

Embora a designação de um psicólogo em cada instituição escolar seja uma demanda recorrente em contextos de eventos violentos dessa natureza, é evidente que a presença exclusiva de um profissional de saúde mental não é suficiente para atender às exigências da escola. Importa destacar que a função do psicólogo na rede de ensino visa influenciar o ambiente escolar, não incluindo intervenções clínicas. Mesmo diante da identificação de necessidades em saúde mental entre os alunos, é imperativo que o profissional encaminhe os casos para a Rede, evidenciando a ineficácia de sua atuação na ausência de uma rede devidamente preparada, capacitada e numericamente adequada para o atendimento.

7 AÇÕES QUE TÊM SIDO DESENVOLVIDAS VISANDO A PREVENÇÃO E MITIGAÇÃO NA OCORRÊNCIA DE NOVOS ATAQUES

Durante a Conferência Global de Saúde em 1996, a Organização Mundial de Saúde (OMS) reconheceu que a violência é um problema de saúde pública, ressaltando a importância de examinar os aspectos culturais, sociais e econômicos que contribuem para esse fenômeno. Dahlberg e Krug (2020) abordam a questão da violência sob a perspectiva da saúde pública, enfatizando a necessidade de analisar esses aspectos e implementar medidas para modificá-los. Além disso, destacam a importância de uma avaliação cuidadosa de todas as intervenções realizadas, coletando evidências e experiências existentes e investindo em abordagens promissoras. Os autores apontam o papel crucial das autoridades e líderes na prevenção da violência, com o objetivo principal de criar comunidades seguras e saudáveis, o que requer parcerias entre diferentes setores e recursos para ações preventivas.

Os ataques de violência extrema às escolas envolvem o uso de força física contra um grupo e uma instituição, especificamente alunos e professores, resultando em sofrimento, perdas de vida e efeitos psicológicos. Portanto, os incidentes de tiroteios em escolas estão incluídos na descrição de violência proposta pela Organização Mundial da Saúde (OMS), caracterizando um problema que exige atenção e medidas preventivas também no âmbito da saúde pública. Segundo a OMS, a prevenção desses eventos pode ser abordada por meio de estratégias na área de saúde pública, como a identificação de sinais de risco, a promoção de ambientes escolares seguros e saudáveis e intervenções que visem diminuir a probabilidade de ocorrência de atos violentos nas escolas.

Nos últimos anos (especificamente de 2022 a 2023), o Brasil tem enfrentado um aumento significativo nos ataques de violência extrema em escolas, como apresentado neste estudo. Trata-se de um fenômeno alarmante que tem exigido respostas imediatas e estratégias de longo prazo por parte das autoridades governamentais e educacionais. Em termos de respostas imediatas, as diversas esferas governamentais (nível federal, estadual e municipal) têm se movimentado no sentido de adotar medidas de proteção às escolares e aos seus integrantes, trabalhando em âmbito inter e multisetorial. Os esforços conjuntos vão desde melhorias em infraestrutura física das escolas, implementação de protocolos de segurança e planos de emergência claros para orientar alunos e funcionários em caso de incidentes, até a criação de leis que evidenciem a necessidade de políticas públicas, suprindo lacunas trazidas à tona durante as inúmeras investigações e estudos sobre o tema.

As respostas de longo prazo têm se concentrado mais amplamente na prevenção e na abordagem das causas subjacentes à violência nas escolas. Programas de educação para a paz e resolução de conflitos estão sendo desenvolvidos para promover um ambiente escolar mais seguro e inclusivo, incentivando o diálogo e a empatia entre os estudantes. Além disso, iniciativas de saúde mental são pensadas para oferecer suporte psicológico aos alunos e identificar precocemente aqueles que possam apresentar comportamentos de risco.

A implementação de políticas públicas integradas entre os setores de segurança pública, educação e saúde tem sido crucial para coordenar esforços e recursos na mitigação desse fenômeno da violência escolar. A criação de redes de apoio comunitário e o envolvimento dos pais também têm sido priorizados para fortalecer o tecido social e prevenir riscos que podem levar à violência. Há consenso de que um ambiente educacional seguro e acolhedor, que aborde não apenas os sintomas visíveis da violência, mas também suas causas profundas na sociedade brasileira contemporânea, tornou-se um desafio a ser enfrentado.

Considerando as ações necessárias ao enfrentamento desse fenômeno que vem se ampliando no Brasil, realizamos buscas por meio de diversos canais de mídia, palestras, seminários, cursos, análises de relatórios, relacionando diversas medidas e estratégias implementadas pelos diversos níveis governamentais, com o intuito de alcançarmos nosso terceiro objetivo, dividido nos capítulos 7 e 8.

Neste tópico, apresentaremos algumas estratégias e ações adotadas em nosso país, em diversas áreas, órgãos e instituições. No entanto, é importante ressaltar que se trata de uma síntese sobre ações anunciadas, que podem não terem sido efetivamente implementadas. O estudo não tem a pretensão de esgotar as referências, nem de analisar criticamente cada uma das ações (até porque muitas são recentes e não é possível analisar sua eficácia ou qualidade).

A proposta deste levantamento é demonstrar o impacto significativo do fenômeno no território brasileiro, levantando questionamentos, pesquisas, reflexões e ações, repensando as diversas áreas envolvidas no desenvolvimento de crianças e adolescentes.

7.1 AÇÕES DO MINISTÉRIO DA JUSTIÇA E SEGURANÇA PÚBLICA

Elencamos algumas ações implementadas pelo Ministério da Justiça e Segurança Pública:

7.1.1 Operação Escola Segura

Em 05 de abril de 2023, por intermédio do Ministério da Justiça e Segurança Pública, o governo deflagrou a Operação Escola Segura, coincidentemente um dia após o ataque à Creche Cantinho do Bom Pastor, em Blumenau, SC, onde o agressor⁶³ assassinou quatro crianças e deixou cinco feridas. Até essa data, o governo brasileiro já lidava com 10 ataques às instituições escolares ocorridos em 2022 e quatro ocorridos em 2023. O objetivo da operação era monitorar, investigar e cumprir mandados de busca e apreensão de suspeitos que ameaçavam ou planejavam ataques às escolas, seja por meio de redes sociais ou denúncias⁶⁴, seja em grupos ou individualmente. A operação, inicialmente temporária (Correia, 2023), como com ações preventivas e repressivas, foi estendida e atualmente não tem data para finalização. A intenção era de que estratégias integradas fossem reproduzidas por estados e municípios, estimulando a atuação em rede e valorizando a eficácia do monitoramento das redes sociais.

Apesar das ações de suspensão e remoção de centenas de perfis em redes sociais, especialmente os vinculados à True Crime Community (TCC), desde abril de 2023, após a implementação do programa "Escola Segura", novos perfis emergiram, celebrando ataques, exaltando os perpetradores e incitando atos de violência. Muitos desses perfis foram prontamente denunciados e removidos; contudo, alguns eram rapidamente recriados com o mesmo teor, frequentemente evitando o uso da hashtag #TCC para não serem identificados.

Mesmo após essas ações, ocorreram três ataques (em Leme, Poços de Caldas e São Paulo) que não foram detectados pelos sistemas de monitoramento e inteligência, apesar de discussões substanciais e planejamento evidente nas redes sociais, especialmente no caso da Escola Estadual de Sapopemba. No entanto, é importante destacar que um número expressivo de possíveis ataques foi impedido e desbaratado devido às ações conjuntas implementadas pelo programa Escola Segura (Santos, Casemiro e Naves, 2023).

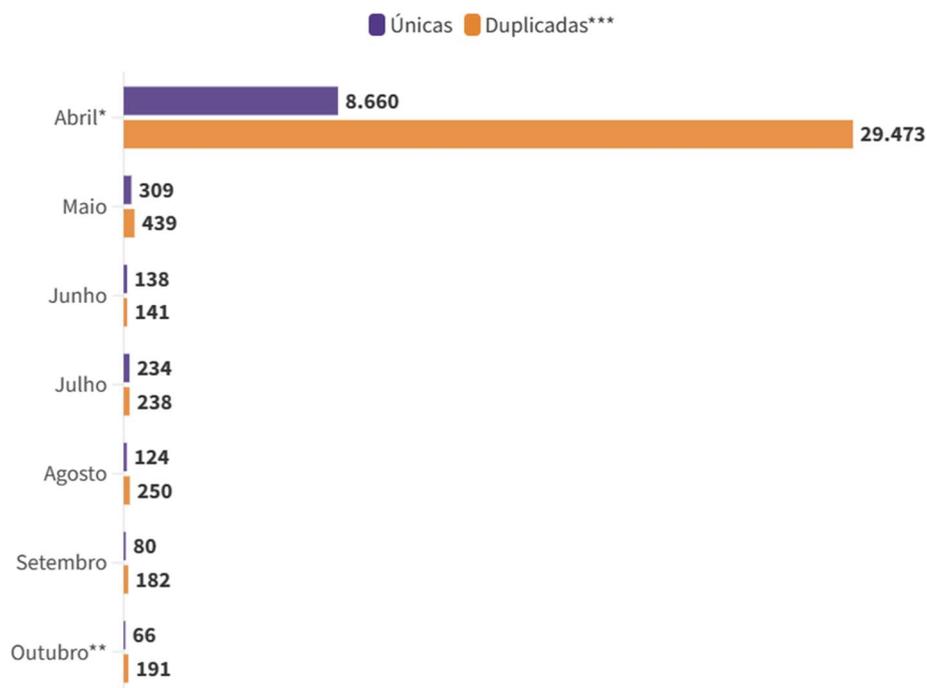
No início de 2023, observamos um número expressivo de denúncias, principalmente em abril, quando foi anunciada a disponibilização de um canal específico para esses relatos. Foram registradas 29.473 denúncias (Gráfico 16), muitas delas relatando o mesmo fato, no período de 6 a 29 de abril. Ao procederem a filtragem, o número de denúncias únicas passou para 8.660. Ressaltamos que em abril havia um represamento de denúncias, uma vez que não existia um canal único para isso e, como discutido neste estudo, diversas publicações eram disseminadas em centenas de páginas em redes sociais, vídeos e aplicativos

⁶³ Este episódio não faz parte dos casos analisados neste estudo, por não estar contemplado nos critérios de inclusão (autor não é aluno ou ex-aluno).

⁶⁴<https://www.gov.br/mj/pt-br/canais-de-denuncias/escolasegura>

de mensagens. Além disso, avia um número expressivo de mensagens inverídicas, com intuito de gerar tensão e pânico.

Gráfico 18 — Denúncias recebidas no canal Escola Segura



* a partir do dia 6 ** até o dia 29

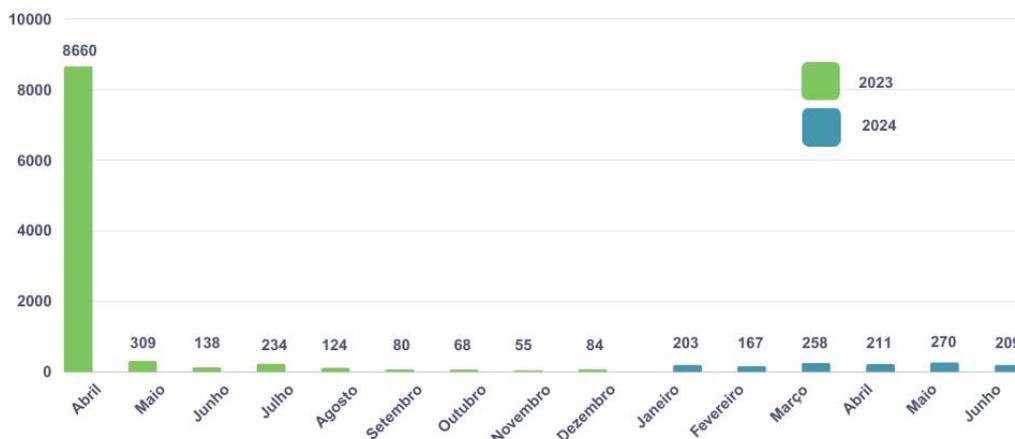
*** quando um mesmo link é reportado mais de uma vez

Fonte: Ministério da Justiça via LAI

Fonte: UOL, 2023

Por meio da Lei de Acesso a Informações (LAI), apuramos que, desde a implementação do canal de denúncias da Operação Escola Segura/MJSP, criado em parceria com a SaferNet Brasil, foram registradas 11.080 denúncias únicas (não duplicadas) entre seis de abril de 2023 e 30 de junho de 2024 (Gráfico 17).

Gráfico 19 — Denúncias recebidas mensalmente (abril/2023-junho/2024)



Fonte:

elaboração própria

Embora tenhamos o registro de 8.660 denúncias em apenas 24 dias (de 6 a 29 de abril de 2023), após a implementação de várias medidas, como o canal de denúncias, o monitoramento das redes sociais, ações integradas de segurança e trabalho com os estudantes nas escolas, esse número foi sendo gradualmente reduzido. Em outubro de 2023, o total de denúncias únicas foi de apenas 66, representando 0,76% do número total registrado de abril.

Por meio do Relatório de Gestão do Ministério da Justiça e Segurança Pública referente ao exercício de 2023, obtivemos os dados apresentados no Quadro 4, sobre as diversas ações efetivadas. Como pode ser observado, em 2023 houve um trabalho intenso das forças de segurança em decorrência do fenômeno dos ataques e do temor gerado na sociedade. No entanto, não podemos deixar de ressaltar que, mesmo após todas as medidas de prevenção e repressão adotadas e das denúncias efetivadas, ocorreram oito ataques em 2023 (Manaus, AM; Santa Tereza de Goiás, GO; Farias de Brito, CE; Campo Grande, MS; Cambé, PR; Leme, SP; Poços de Caldas, MG e Sapopemba, SP).

Quadro 4 — Resultados Escola Segura 2023 (9.771 denúncias)

Ação	Quantidade
Boletins de ocorrência registrados	Mais de 3.000
Casos em investigação	Mais de 2.800
Prisões e/ou apreensões de menores	401
Adolescentes/suspeitos conduzidos	1.600
Mandados de busca e apreensão cumpridos	388
Conteúdos removidos das redes sociais	1.534

Fonte: LAI/MJSP, 2024

Relacionamos no Quadro 5 as ações realizadas de janeiro a junho de 2024. Os dados foram obtidos por meio da LAI, e demonstram a queda expressiva das ações em comparação com o ano anterior.

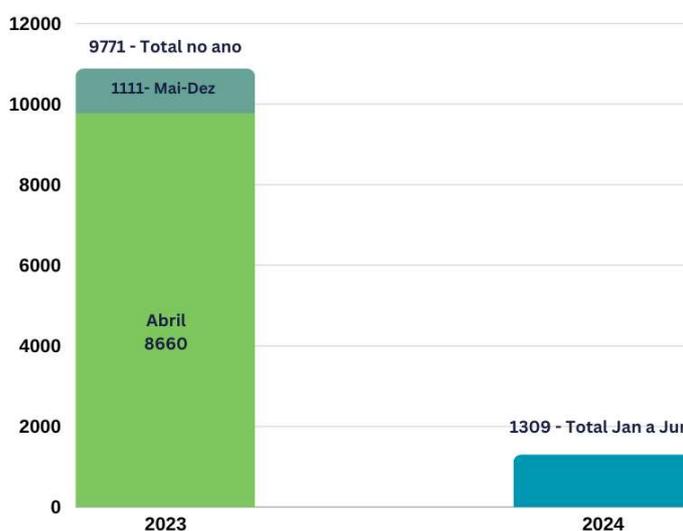
Quadro 5 — Resultados Escola Segura 2024 (1.309 denúncias)

Ação	Quantidade
Boletins de ocorrência registrados	72
Casos em investigação	81
Prisões e/ou apreensões de menores	13
Menores/suspeitos conduzidos	56
Mandados de busca e apreensão cumpridos	23
Conteúdos removidos das redes sociais	750
Solicitações de dados cadastrais a operadoras	255
Ações emergenciais realizadas	210

Fonte: LAI/MJSP, 2024

Conforme relatamos, houve uma diferença expressiva no número de denúncias relatadas nos últimos dois anos, com o registro de 9.771 em 2023 e 1309 até junho de 2024 (Gráfico 18). Apesar da queda nos índices em 2023, os registros voltaram a apresentar um aumento no início de 2024, com uma média mensal de 218 denúncias de janeiro a junho (Gráfico 17), o que consideramos ainda como dados alarmantes, sendo necessários acompanhamentos e monitoramentos constantes.

Gráfico 20 — Total de denúncias – abr. 2023 a jun. 2024



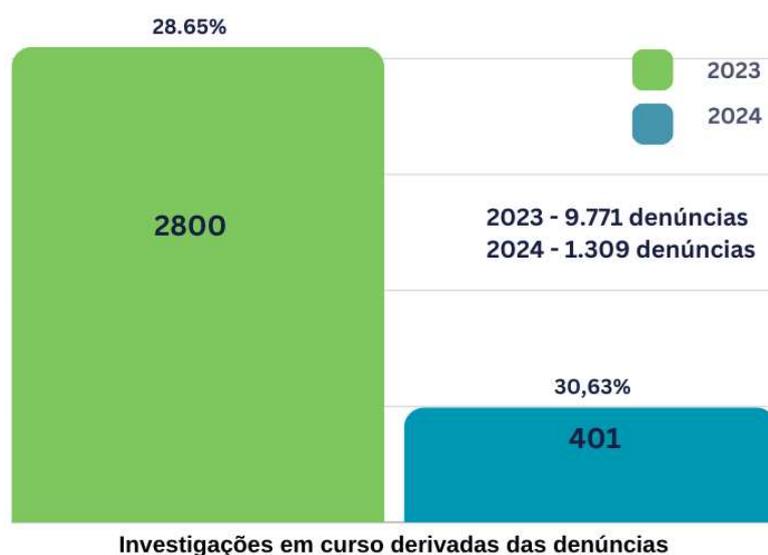
*Denúncias únicas registradas no canal da Escola Segura que teve início em 5/4/2023.

Fonte: Elaboração própria

De acordo com o programa Escola Segura, as denúncias registradas são anônimas e mantidas em sigilo. Quando uma pessoa deseja registrar uma denúncia pelo canal na internet⁶⁵, ela informa o link onde foi encontrada a postagem e, no campo de “comentários”, pode indicar outras informações, como o município, estado e a escola, caso se trate de um local específico. Após uma filtragem realizada pela SaferNet Brasil, as denúncias são encaminhadas e analisadas por uma equipe do Ministério da Justiça e Segurança Pública. Se for verificado um potencial risco, as forças policiais são contatadas para a adoção de medidas.

Considerando os dados obtidos e os critérios que definem a possibilidade de uma ameaça ser efetivada, observamos que, embora reduzidas numericamente em relação ao ano anterior, houve um crescimento no percentual de investigações resultantes das denúncias, no ano de 2024 (Gráfico 19).

Gráfico 21 — Investigações derivadas das denúncias 2023/2024

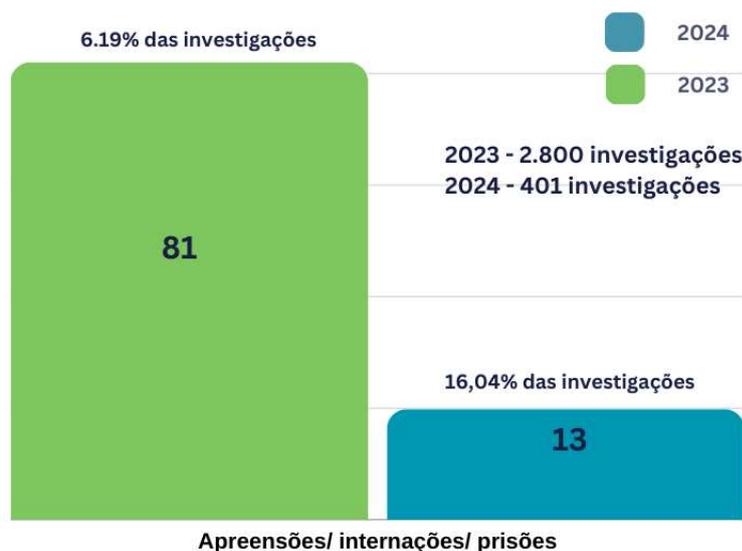


Fonte: Elaboração própria.

Podemos dizer o mesmo quando analisamos a proporção de investigações que culminaram em apreensões e internações para adolescentes, ou prisões para adultos (Gráfico 20).

⁶⁵ <https://www.gov.br/mj/pt-br/canais-de-denuncias/escolasegura>

Gráfico 22 — Número de apreensões/internações/ prisões – derivadas das investigações



Fonte: Elaboração própria

A partir da observação das denúncias e apreensões registradas em 2024, identificou-se uma redução no número absoluto desses eventos, enquanto o percentual relativo aumentou em comparação com o ano anterior. Esse fenômeno pode ser atribuído a uma apuração mais detalhada das denúncias, que resultou em uma maior diligência na investigação dos casos mais relevantes.

7.1.2 Laboratório de Operações Cibernéticas do Ministério da Justiça

No âmbito da Segurança Pública, o Laboratório de Operações Cibernéticas (CIBERLAB), vinculado à Secretaria de Segurança Pública, foi expandido, incorporando mais profissionais à sua equipe. Os canais de denúncia foram aprimorados em colaboração com a SaferNet⁶⁶ e a Secretaria de Direitos Humanos, resultando na qualificação das denúncias, facilitando sua identificação. Além disso, contou-se com o apoio de voluntários, incluindo professores e especialistas em tecnologia do Brasil e de diversas partes do mundo, que contribuíram para a identificação de movimentos na rede. As polícias judiciárias e federais também prestaram suporte. A análise dos dados revelou a existência de um perfil consolidado na plataforma Power BI (plataforma unificada e escalonável para *business intelligence*),

⁶⁶ Entidade sem fins lucrativos, formada por profissionais das áreas de informática, educação, pesquisa e direito, com o objetivo de proteger e apoiar os direitos humanos on-line. Dedicar-se a receber denúncias de crimes virtuais que violem os direitos humanos e causem abusos contra animais no território brasileiro. <https://new.safernet.org.br/>

resultando no levantamento de mais de 8.000 denúncias em colaboração com a SaferNet. Uma operação conduzida por mais de 4.000 policiais, juntamente com agências de inteligência, enfatizou a importância da formação contínua para a realização de denúncias. A atuação incluiu não apenas a notificação dos infratores, mas também solicitações de busca e apreensão, condução de mais de 1.600 pessoas para interrogatórios e a prisão ou busca e apreensão de 400 menores, resultando em internações provisórias e desativação de cerca de 1.000 perfis. A investigação pela inteligência que atua em crimes cibernéticos, também foca na identificação do perfil dos mais de 3.000 suspeitos evidenciados durante a operação, coletando e analisando os dados compilados no sistema Power Bi, como idade, estado civil dos pais, faixa etária, gênero, filiação a militares, tipo de arma e acesso a essas armas. Essa abordagem teve como objetivo estabelecer estatísticas a partir dessa amostra de 3.000 suspeitos, permitindo a coleta de material relevante, como planos, mapas e evidências de compras *on-line*, evidenciando a intenção da maioria em realizar atentados.

7.1.3 Programa De Boa Na Rede

O programa "De boa na rede", lançado pelo Governo Federal por meio do Ministério da Justiça e Segurança Pública, foi desenvolvido para promover o letramento digital das famílias, permitindo a compreensão, acompanhamento e controle dos conteúdos por crianças e adolescentes nas diversas plataformas de aplicativos. Em um contexto em que plataformas de interação social são cada vez mais utilizadas, a iniciativa visa mitigar preocupações relacionadas ao comportamento e teor do material acessado por esse público no ambiente digital.

O programa inclui tutoriais específicos para plataformas como TikTok, Facebook, Kawai, entre outras, e tem como objetivo capacitar familiares e responsáveis a monitorar de forma eficaz as atividades *on-line* de seus filhos. Além disso, oferece dicas sobre como gerenciar conteúdos em dispositivos Android e IOS, abordando restrições de instalação de aplicativos, monitoramento de geolocalização e controle de acesso a conteúdo específico.

7.1.4 Guia para Prevenção de Ataques Extremistas a Escolas

O guia, de acesso restrito, é resultado da colaboração entre a Agência Brasileira de Inteligência (ABIN), serviços de inteligência de outros países e contribuições da comunidade acadêmica. Compilando detalhes sobre ataques ocorridos tanto no Brasil quanto no exterior, o

guia oferece uma análise detalhada do perfil dos autores desses crimes e dos processos de radicalização a ideologias extremistas. O material tem o objetivo de orientar as autoridades públicas na compreensão do fenômeno, na detecção precoce de potenciais ameaças e na implementação de estratégias eficazes de prevenção (ABIN, 2023). A partir desse material, a Agência tem realizado palestras e formações de novos agentes, além de desenvolver o protocolo de Prevenção de Ameaças do Extremismo Violento Ideologicamente Motivado.

7.1.5 Relatório do Grupo de Trabalho de debates de medidas de promoção de segurança em instituições de ensino no Brasil

A Câmara dos Deputados criou o Grupo de Trabalho – Política de Combate à Violência nas Escolas Brasileiras (GT-Escola), com o objetivo principal de analisar e propor medidas para combater a violência nas escolas do Brasil.

O Grupo de Trabalho Política de combate à violência nas escolas brasileiras (GT-Escola) foi instituído por Ato do Presidente da Câmara dos Deputados de 6 de julho de 2023. Desde então, os membros do GT-Escola reuniram-se, ouviram a sociedade, vários especialistas e decidiram apresentar uma série de medidas compreendidas como encaminhamentos essenciais para abordar a questão do ponto de vista legislativo (GT, 2023, p. 84).

Suas conclusões indicaram a necessidade urgente de políticas públicas eficazes, envolvendo não apenas a segurança física, mas também a promoção de um ambiente educacional saudável e inclusivo. O relatório destaca a importância da integração entre escola, família e comunidade na prevenção e no enfrentamento da violência escolar, além de recomendar investimentos em infraestrutura, formação de professores e programas de mediação de conflitos para melhorar a convivência e o desempenho educacional dos estudantes brasileiros.

7.2 NORMAS LEGAIS

Destacamos algumas legislações derivadas das necessidades apresentadas a partir da ocorrência desse fenômeno violento:

7.2.1 Lei 14.643/23 e Decreto 12.006/2024 - SNAVE

Como resposta aos episódios tratados neste estudo, uma das ações do Governo Federal foi a instituição do Sistema Nacional de Acompanhamento e Combate à Violência nas Escolas (SNAVE), por meio do Decreto 12.006/2024. Esse decreto também regulamentou a Lei No. 14.643/23, criada em agosto de 2023, que autoriza o Poder Executivo a implantar um serviço de monitoramento de ocorrências de violência escolar. Em articulação com os estados, municípios e o Distrito Federal, o SNAVE tem como prioridade assessorar escolas consideradas violentas e prestar apoio psicossocial a membros da comunidade escolar vítimas de violência, tanto nas escolas quanto em seu entorno. Além disso, o SNAVE produzirá pesquisas, análises e mapeamentos sistemáticos desses incidentes, implementando estratégias de gestão eficientes para mitigar tais violências. Para atuar na prevenção, promoverá programas educacionais e sociais voltados à formação de uma cultura de paz, ao mesmo tempo em que adotará soluções tecnológicas para a integração e o gerenciamento centralizado de dados oriundos de múltiplos canais, otimizando assim o processo de coleta e análise de informações pertinentes.

7.2.2 Lei 14.811/2024 que criminaliza o *bullying*

Diante do crescente número de ataques às escolas, o tema do *bullying* passou a ser foco da atenção de diversas instâncias governamentais e legislativas. Em 12 de janeiro de 2024, foi promulgada a Lei 14.811 (Brasil, 2024), que reflete a preocupação crescente com a proteção das vítimas de *bullying* e *cyberbullying*, reconhecendo o impacto psicológico e social dessas agressões. No entanto, é importante lembrar que, desde 2015, foi sancionada no Brasil a Lei 13.185/2015 (Brasil, 2015), que instituiu o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*Bullying*) nas escolas de todo o país. Essa lei estabeleceu medidas para a prevenção e enfrentamento do *bullying* em escolas públicas e privadas, incluindo a obrigatoriedade da capacitação de professores e equipes das escolares para reconhecer e diagnosticar o fenômeno. Também estão previstas na lei a assistência social, jurídica e psicológica às vítimas.

Sendo assim, é indispensável que lancemos um olhar sobre a eficácia da mencionada lei de 2015 até o momento, antes de nos aprofundarmos na criminalização do *bullying* trazida pela legislação mais recente. Sousa (2021), em um estudo sobre a aplicação do programa em escolas da cidade de Imperatriz, no estado do Maranhão, ressalta que:

O caminho a percorrer ainda é longo, os resultados expressam que as ações “curativas” superam as preventivas; geralmente visam simplesmente “punir o agressor”; são eventualmente realizadas pelos próprios agentes da escola, e ainda não dispõem de respaldo suficiente dos entes públicos responsáveis que viabilize o enfrentamento sistematizado (p.10).

Nesse mesmo sentido, as autoras Matter e Trombini (2017, p.1), em pesquisa com o objetivo de identificarem estratégias e ações de prevenção e intervenção ao *bullying* implementadas pelas Secretarias de Educação da região Nordeste do Brasil, concluem que:

Nos nove estados da região encontramos apenas um projeto de prevenção à violência que aborda o *bullying* e algumas ações pontuais que, de modo geral, referem-se à capacitação docente através de palestras, seminários e curso *on-line*. Ainda são necessárias mais políticas públicas educacionais que impulsionem a formação docente.

Diversos pesquisadores que realizam estudos sobre *bullying* e *cyberbullying* alertam que não bastam ações pontuais ou projetos transversais nos espaços escolares (Tognetta e Vinha, 2017; Moro, Bozza, 2021), e tampouco tem sido eficaz atuar apenas nas punições legalistas. Tognetta e Vinha (2017) afirmam que as intervenções das escolas “apagando incêndios” quando surgem os problemas:

(...) precisa ser substituída por um programa intencional, planejado, organizado e contínuo que contemple desde a formação de professores às estratégias que envolvam os alunos na formulação das regras, no cuidado, na ajuda ao outro e na integração de valores como o respeito, a generosidade, entre tantos outros, à sua identidade (Tognetta e Vinha, 2017, n.p.).

Em uma pesquisa sobre a legislação vigente no país, em âmbito federal, estadual e municipal, Pereira e colaboradores (2022, p. 11) identificaram “a existência de legislações que fomentam a construção de uma educação baseada nas reflexões de valores e na formação da cidadania”. No entanto, enfatizam a necessidade de “estudos, que possam investigar como as normativas estão sendo aplicadas nos espaços escolares, suas dificuldades, avanços e desafios” (Pereira *et al.*, 2022, p.12).

Diante do exposto, retomamos então o que preconiza a nova lei que criminaliza o *bullying* (Lei 14.811/2024): tal legislação estabelece definições claras para *bullying* e *cyberbullying* e determina as penalidades para essas condutas. Visa não apenas punir os infratores, mas também educar a população sobre o respeito mútuo e a responsabilidade digital. Ao definir claramente o que constitui esses comportamentos prejudiciais e ao estabelecer penalidades adequadas, o legislador alega que o objetivo é promover um ambiente mais seguro e respeitoso nas plataformas digitais no Brasil.

No contexto dos ataques de violência extrema ocorridos no Brasil, Schurig (2023) registra em seu estudo que a declaração de sofrimento por *bullying* está presente em diversas

publicações monitoradas no TikTok e no Twitter em comunidades de conteúdo violento. A autora identifica que muitos indivíduos dessas comunidades justificam a apologia aos ataques em escolas, utilizando o *bullying* como uma das causas.

Embora a lei que criminaliza o *bullying* o tenha classificado, considerando sua gravidade e consequências, levando a uma maior compreensão em âmbito nacional do que ele significa, ainda não podemos considerar sua viabilidade e eficácia na prevenção do fenômeno.

Essas questões poderiam ser resolvidas na esfera cível, pois trata-se de um crime de menor potencial ofensivo, cuja pena máxima não ultrapassa dois anos de detenção ou multa (no caso do *bullying*, a pena cominada é a multa). Definida na Lei dos Juizados Especiais, número 9.099/95, a infração de menor potencial ofensivo leva em consideração a natureza e a gravidade da infração, estabelecendo um critério quantitativo relacionado à duração da prisão ou ao valor da multa que poderá ser aplicada ao infrator, de forma a priorizar a celeridade e reduzir burocracia no processo de crimes menos graves (Galvão e Silva, 2015).

Além disso, é importante lembrar que o *bullying*, em linhas gerais, é um ato praticado por menores de idade e, nesses casos, acaba penalizando a família responsável pelo autor, com o pagamento de multa, que não se traduz necessariamente em conscientização daquele que cometeu o ato. Outra questão é que a possibilidade de a escola sofrer processos judiciais, seja na área cível, seja a responsabilização do gestor na esfera criminal (Santos e Mesquita, 2023), tem levado as escolas a orientarem os pais das vítimas a registrarem um Boletim de Ocorrência na delegacia de polícia.

A Lei 14.811/2024 também contempla a tipificação do *cyberbullying*, que impõe pena privativa de liberdade ao autor. Essa é uma medida mais severa, levando em consideração o potencial alcance das publicações que submetem a vítima a constrangimento gravíssimo.

É certo que existe uma tendência no Brasil de se criminalizar condutas. No entanto, é preciso ressaltar que o *bullying* demanda um trabalho social de conscientização que já deveria ter ocorrido com a Lei de 2015.

7.2.3 Lei 14.826/2024 que institui a parentalidade positiva

Ainda no âmbito legislativo e considerando o tipo de violência extrema abordado neste estudo, o governo federal sancionou a Lei 14.826/2024 (Brasil, 2024) que institui a parentalidade positiva como estratégia de prevenção à violência contra crianças. De acordo com a nova legislação, “a parentalidade positiva é o processo de criação dos filhos baseado no

respeito, no acolhimento e na não violência⁶⁷” e ainda determina “ao Estado, à família e à sociedade o dever de promover o apoio emocional, a supervisão e a educação não violenta às crianças de até 12 anos de idade”. A lei, sancionada em março de 2024, deverá entrar em vigor no mês de setembro de 2024, e dentro das políticas públicas, define a obrigação do Estado em fornecer orientação e capacitação.

Dentre os diversos projetos de lei que versam sobre a violência e segurança escolar, destacamos dois elaborados após o ataque em Suzano, e que permanecem estagnados, sem avanços para votação. O Projeto de Lei 1585/2019⁶⁸ propõe a proibição da divulgação de imagens, nomes e conteúdo que identifiquem os autores de ataques, massacres e atos terroristas ocorridos em território brasileiro. Esse projeto encontra-se paralisado desde maio de 2019, trinta dias após o ataque em Suzano, apesar de ser uma recomendação relevante destacada no relatório de Vinha e colaboradores (2023). Até o fechamento desta pesquisa, aguardava o parecer do relator da Comissão de Comunicação desde 11 de abril de 2023. Outro projeto de lei em debate, PL2630/2020, busca instituir a Lei Brasileira de Liberdade, Responsabilidade e Transparência na Internet, visando regulamentar as plataformas digitais. Apesar da urgência atribuída a essa legislação, o projeto permanece inativo na Câmara dos Deputados desde maio/2023.

7.3 AÇÕES DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC)

Dentre as inúmeras ações do Ministério da Educação, destacamos:

7.3.1 Relatório do Grupo de Trabalho Interministerial

O Ministério da Educação instituiu um grupo de trabalho interministerial encarregado de realizar estudos e propor políticas públicas preventivas, resultando no relatório publicado em novembro de 2023, intitulado “Ataques às escolas no Brasil: análise do fenômeno e recomendações para a ação governamental”, referenciado neste estudo. O documento, elaborado pelo Grupo de Trabalho Interministerial, teve como objetivo principal analisar e oferecer diretrizes para lidar com o aumento dos episódios de violência extrema nas escolas brasileiras. O estudo fornece um panorama detalhado desse fenômeno, destacando suas possíveis causas, impactos e consequências para a comunidade escolar e a sociedade em geral.

⁶⁷<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2024/03/21/sancionada-lei-de-incentivo-a-nao-violencia-contracrianca>

⁶⁸<https://www.camara.leg.br/propostas-legislativas/2198028>

Apresenta estatísticas recentes, padrões de ocorrência, perfis dos perpetradores, e fatores contribuintes, como questões socioeconômicas, problemas de saúde mental, acesso a armas. Discute os efeitos devastadores desses ataques na saúde física e mental das vítimas, nas comunidades escolares e na confiança pública. Também explora os danos à infraestrutura educacional e os impactos nas dinâmicas sociais e emocionais dos estudantes, educadores e familiares envolvidos. Por fim, o relatório apresenta propostas para políticas públicas e intervenções governamentais visando prevenir e mitigar os ataques às escolas, enfatizando a necessária cooperação entre os diferentes órgãos governamentais para possibilitar uma abordagem integrada e eficaz na resposta a esses incidentes. Dentre elas destacamos: políticas voltadas para a saúde mental dos alunos; oferta de Filosofia e Sociologia como disciplinas; fortalecimento da gestão democrática; educação antirracista e antidiscriminatória; e o envolvimento de famílias, docentes e outros profissionais da escola, na implementação de processos pedagógicos. No entanto, até a finalização deste trabalho, a maioria das propostas ainda não havia sido implementada.

7.3.2 Cartilha e Curso Formativo “Recomendações para Proteção e Segurança no Ambiente Escolar”

Em abril de 2023, o MEC disponibilizou a cartilha “Recomendações para Proteção e Segurança no Ambiente Escolar”, elaborada pelo Grupo de Trabalho Interministerial (GTI) e coordenada pelo MEC. O objetivo do documento é aprimorar a eficácia das ações preventivas, interventivas e de posvenção relacionadas a atos de violência nas instituições de ensino. A cartilha oferece orientações específicas para diferentes esferas e públicos, abrangendo a educação, e detalha os canais de denúncia estabelecidos pelo Ministério da Justiça e Segurança Pública e pelo Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania. Além disso, recomenda que os gestores escolares, com o apoio dos conselhos escolares, desenvolvam estratégias adaptadas às características de suas instituições e comunidades, promovendo, assim, um ambiente educativo mais seguro e protegido.

No mesmo ano, no mês de agosto, por meio do AVAMEC — plataforma de Ambiente Virtual de Aprendizagem do Ministério da Educação, criada em 2019 — a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (MEC) disponibilizou 10 mil vagas para o curso homônimo da cartilha: “Recomendações para Proteção e Segurança no Ambiente Escolar”. O curso possui carga horária total de 140 horas e visa capacitar profissionais da rede pública, aprimorando suas competências em proteção e segurança escolar, além de promover a formação

continuada. O currículo é estruturado em nove módulos, abordando temas como orientações de prevenção e reconstrução, diretrizes para entes federados e redes de ensino, estratégias para instituições de ensino, canais de denúncia e intervenções imediatas. Os alunos são avaliados por meio da leitura dos textos e da realização de atividades finais ao término de cada módulo. O público alvo inclui todos os profissionais que atuam em ambientes escolares, como professores, gestores, bibliotecários, secretários, coordenadores pedagógicos, conselheiros tutelares e psicopedagogos.

Por meio da Lei de Acesso às Informações (LAI), obtivemos a informação de que, até maio de 2024, 4.028 pessoas haviam concluído o curso mencionado.

7.3.3 Acordo de cooperação do MEC com o CNJ

Por intermédio do Ministério da Educação, o governo federal firmou um acordo de cooperação técnica com o Conselho Nacional de Justiça (CNJ) para a implementação do projeto de Justiça Restaurativa nas escolas, a ser executado em todo o território nacional, por um período de dois anos. A parceria representa mais uma estratégia no enfrentamento da violência interna e na promoção de ambientes escolares saudáveis. O acordo visa não apenas combater a banalização da violência, mas também restaurar e fortalecer as relações interpessoais que permeiam o contexto educacional (CNJ, 2023).

A iniciativa busca mobilizar e engajar toda a comunidade escolar, incluindo dirigentes, professores, alunos e pais, bem como a sociedade em geral. O CNJ e o Ministério da Educação ressaltam que o comprometimento coletivo é essencial para a eficácia das ações de Justiça Restaurativa, que promovem a resolução pacífica de conflitos, o diálogo construtivo e a cultura de paz dentro das instituições de ensino.

Um dos objetivos é capacitar tanto os profissionais da educação quanto os estudantes que interagem diretamente com a rede de ensino, preparando-os para identificar, abordar e resolver conflitos de maneira construtiva, utilizando os princípios da Justiça Restaurativa. A capacitação inclui o desenvolvimento de habilidades de escuta ativa, empatia e mediação, fundamentais para a criação de um ambiente escolar seguro, inclusivo e propício ao aprendizado. Com a implementação da Justiça Restaurativa, busca-se também a prevenção da violência, o fortalecimento dos vínculos comunitários e a promoção do bem-estar psicossocial dos membros da comunidade escolar, consolidando um modelo educacional mais democrático e participativo. Até a conclusão deste trabalho, não obtivemos informações sobre a disponibilização do curso mencionado.

7.4 AÇÕES E MEDIDAS ANUNCIADAS PELAS UNIDADES FEDERATIVAS

Assim como o Governo Federal, os governos estaduais desenvolveram diversas estratégias de prevenção e enfrentamento a esse tipo de violência. Estados e municípios contaram com a alocação de recursos financeiros por parte do Governo Federal; no entanto, a ênfase foi, em sua maioria, na segurança. A seguir, destacamos algumas estratégias e ações anunciadas pelos entes federativos, cujas informações foram coletadas a partir de comunicações governamentais por meio de diversos canais, como jornais eletrônicos, televisão, rádios, seminários ou sites próprios. Algumas foram implementadas de imediato, enquanto outras estão em avaliação e ajustes. O objetivo deste estudo não é verificar a viabilidade ou a implantação dessas ações, mas sim demonstrar as iniciativas que praticamente todos os entes federativos foram instados a planejar, seja individualmente ou em colaboração com os governos federal ou municipal, diante do fenômeno ora investigado. As ações abaixo relatadas referem-se às iniciativas dos estados, mas é importante ressaltar que muitos municípios também se mobilizaram, cada qual dentro de suas possibilidades e prerrogativas, criando estratégias adaptadas às suas realidades. Essas iniciativas costumam ser integradas com diversas áreas da administração pública.

Acre (AC)

O Ministério Público do Acre (MP-AC) criou o Grupo de Trabalho na Defesa da Segurança Escolar (MPAC, 2023) para discutir, acompanhar e fiscalizar as ações de segurança nas escolas (G1, 2023). O grupo possui diversas atribuições, entre as quais se destacam: monitorar e acompanhar, junto aos órgãos de execução responsáveis, os procedimentos, investigações e diligências relacionadas à violência no ambiente escolar, tanto na tutela individual indisponível quanto na coletiva.

Além disso, o grupo deve elaborar estudos e avaliações multidisciplinares sobre as causas, efeitos e estratégias de prevenção e combate ao fenômeno da violência nas escolas, bem como produzir cartilhas, folders e materiais audiovisuais com orientações sobre segurança escolar. As medidas incluem o acompanhamento das políticas relacionadas à temática do GT-Segurança Escolar, desde a formulação e normatização, até a inclusão no orçamento público estadual e municipal e a execução adequada dessas políticas. O grupo também se dedica a formular orientações técnicas e protocolos de atuação dos membros do MP-AC na temática da violência escolar, além de desenvolver fluxos de trabalho otimizem suas atividades.

Alagoas (AL)

O governo do Estado promoveu o reforço da presença da Polícia Militar (PM) nas escolas, o monitoramento de redes sociais por equipes de inteligência e a responsabilização por postagens ou comentários ilícitos. Além disso, houve o treinamento de vigilantes que atuam nas escolas da rede estadual de ensino. Também foi aprovado o projeto de Lei 5671/23 que teve como objetivo implementar: dispositivo emergencial — o chamado botão do pânico — para acionar autoridades em caso de incidentes com múltiplas vítimas, câmeras de vigilância, e o treinamento de pessoal para operar os equipamentos de segurança. O projeto também inclui planos de prevenção e combate à violência em âmbito escolar (Jornal Online Alagoas, 2024).

Amapá (AP)

O governo estadual intensificou as ações de segurança nas escolas, ao implementar o programa Escola Mais Segura. Essa iniciativa envolve investimentos em ações de prevenção, rondas, qualificação de profissionais da área de segurança, além pesquisas e monitoramento cibernético. O programa inclui patrulhamento e visitas preventivas da Polícia Militar, com o objetivo de fornecer orientações para pais, alunos e professores (Portal AP Gov., 2023).

Amazonas (AM)

O governo estadual criou o Comitê Interinstitucional de Proteção, Monitoramento, Guarda e Segurança Escolar, além do Núcleo de Inteligência e Segurança Escolar (Nise).

Também elaborou um Plano de ações integradas para a segurança nas escolas, promovendo o monitoramento conjunto das unidades educacionais pelas forças de segurança e um reforço no atendimento psicossocial e pedagógico. Além disso, foram realizados cursos e palestras para esclarecimentos, e foi criado um canal direto para o recebimento de denúncias por e-mail e telefone. Foram sancionadas as leis estaduais 6.599 e 6.661, de 2023, que estabelecem normas gerais sobre segurança escolar no estado e criam o Índice de Segurança Escolar — um mecanismo destinado a avaliar e aprimorar os níveis de segurança nas instituições educacionais do Estado (Batista, 2024).

Bahia (BA)

O governo do Estado criou um Centro de Controle e Comando e o Comitê Intersetorial de Segurança nas Escolas. Foram distribuídas cartilhas com orientações para trabalhadores da Educação e da Segurança. Também foi implementado um sistema de

monitoramento diário, com trabalho de inteligência e reforço no patrulhamento da Ronda Escolar.

Além disso, foi estabelecido um canal de comunicação entre os 27 Núcleos Territoriais de Educação (NTE) e a Segurança Pública estadual.

Por meio do Decreto nº 21.992 de 14 de abril de 2023, foi instituído o Comitê Estadual Interinstitucional de Segurança nas Escolas e nos Espaços Educacionais da Bahia (CISE). O objetivo do comitê é integrar órgãos e entidades da Administração Pública, além de representantes da sociedade civil, favorecendo uma atuação colaborativa para a construção de ambientes educacionais livres de ameaças a estudantes, professores, dirigentes e famílias, assim como a proposição de medidas voltadas para a paz e a ordem social (LEBA, 2024).

Ceará (CE)

Intensificou-se o monitoramento de redes sociais por equipes de inteligência da Secretaria de Segurança Pública e Defesa Social (SSPDS) e da Polícia Civil do Ceará, com policiamento realizado pela Polícia Militar. Até o final do segundo semestre de 2024, a Pasta informa que serão adquiridas 23 novas viaturas para o Grupo de Segurança Escolar (GSE) do Comando de Prevenção e Apoio às Comunidades (COPAC) e para a Divisão de Proteção ao Estudante (DIPRE). Além disso, outros repasses federais foram destinados diretamente às prefeituras de seis municípios cearenses que tiveram projetos aprovados no edital.

O estado também adotou ações educativas, como palestras, oficinas, rodas de conversa e atividades culturais, visando fomentar a prevenção à violência entre crianças, adolescentes e familiares.

Distrito Federal (DF)

O governo do Distrito Federal adotou medidas como a contratação temporária de policiais para reforçar a segurança nas escolas, a criação de novos canais de denúncia e a otimização do uso dos veículos das corporações. As ações também envolveram a participação de vigilantes e o monitoramento da *deep web*, além de perfis em redes sociais que fazem apologia à violência nas instituições de ensino (Machado, 2023).

Espírito Santo (ES)

O governo estadual elaborou e lançou o Plano Estadual de Segurança Escolar, efetivando a contratação de 300 psicólogos e assistentes sociais para atuar na rede escolar. A implementação desse programa é baseada em cinco eixos principais: Gestão Inovadora, Ações

de Inteligência, Ações de Prevenção, Fortalecimento Operacional e Atenção Psicossocial, além de Ações Pedagógicas (SEDU, 2023).

Dentro do plano, foi divulgado o Manual de Segurança das Escolas e realizado o primeiro curso de Enfrentamento a Atirador Escolar, com a formação de 34 policiais. Para sensibilizar a comunidade escolar e capacitar gestores em temas voltados à segurança, foi ministrado o Curso Básico de Policiamento Escolar em conjunto com a Secretaria de Educação (SEDU), que posteriormente foi aberto também para escolas particulares.

Goiás (GO)

O Estado disponibilizou uma cartilha com protocolos de Segurança Escolar e, por meio da Seduc, investiu na aquisição de detectores de metal para as escolas. Esses equipamentos foram distribuídos a estabelecimentos de ensino em todo o Estado (Dos Anjos, 2023).

Maranhão (MA)

O governo estadual investiu no reforço do efetivo e no patrulhamento da Polícia Militar (PM) nas escolas, além de instituir o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*bullying*) nas instituições públicas e privadas (MPMA, 2023). Além disso, orientou os municípios a implementar um rigoroso sistema de controle de acesso e circulação de pessoas no ambiente escolar, utilizando sistemas de monitoramento ou contratando vigilância, especialmente durante o horário letivo. De acordo com essa orientação, o comando da Polícia Militar de cada região e as Guardas Municipais devem realizar rondas nas proximidades das escolas. Os Conselhos Municipais dos Direitos das Crianças e Adolescentes também devem desenvolver políticas públicas voltadas ao combate à intimidação sistemática.

Mato Grosso do Sul (MS)

Dentre as ações implementadas no estado, destacam-se: o monitoramento das escolas da rede estadual, a instalação de um botão de pânico que aciona a equipe policial em até seis minutos, a criação de uma central de monitoramento 24 horas das escolas, e a implantação de núcleos de pesquisa e prevenção a acidentes de inteligência e segurança escolar (SED, 2023).

Além disso, foram produzidas e distribuídas cartilhas de orientação para pais, alunos e funcionários, realizadas capacitações para funcionários e professores, e estabelecido o monitoramento de ameaças com o apoio da inteligência da Polícia Civil. O Programa

“Escola Segura, Família Forte” foi instituído, e o Núcleo de Inteligência de Segurança Escolar (NISE) foi criado. Também foram realizadas visitas técnicas e atendimento psicossocial aos alunos.

Minas Gerais (MG):

O governo estadual criou o Núcleo Interinstitucional de Proteção Escolar no Estado de Minas Gerais (NIPEMG), coordenado pela Secretaria de Educação. O objetivo do núcleo é discutir ações e protocolos de prevenção à violência, além de fortalecer a rede de proteção às unidades de ensino públicas e privadas do estado. Elaborado em conjunto com diversos órgãos públicos e organizações da sociedade civil, o Protocolo de Segurança orienta as escolas sobre a organização dos fluxos em todas as unidades de ensino, facilitando a tomada de decisões em situações de emergência e promovendo a prevenção de novas violências (Agência Minas, 2023).

O documento oferece orientações simplificadas sobre medidas que os gestores escolares devem adotar em casos que envolvam postagens de ameaças de violência em redes sociais, pichações com mensagens de ódio ou extremismo, indícios de planejamento de atos de violência, entre outros. A intenção é que o fluxo de ações esteja em um local visível e estratégico, permitindo que os profissionais da escola tenham fácil acesso às informações e saibam como agir para evitar qualquer ato que coloque a vida dos estudantes e da comunidade escolar em perigo.

Outra medida importante é a orientação sobre o fluxo para o relato de ocorrências de violência ou ameaças, que deve ser seguido de maneira regionalizada pelos gestores escolares. Todos os casos recebidos serão apurados, independentemente de serem verídicos, e incluirão o rastreamento do local da ameaça, assim como a identificação dos autores.

O estado tem ressaltado e priorizado o trabalho inter e multissetorial de todas as organizações envolvidas, abrangendo áreas como segurança pública, saúde, educação e justiça, o que tem gerado resultados mais eficazes e em menor tempo.

Pará (PA)

O governo estadual sancionou o Programa Escola Segura, que inclui, entre outras providências, o policiamento pela Polícia Militar (PM), o reforço na contratação de psicólogos, o monitoramento com câmeras de segurança, a definição de protocolos de segurança e a criação do Núcleo de Segurança Pública e Proteção Escolar (Magno, 2023).

Além disso, foi criado e implantado o aplicativo “Alerta Pará Escola”, que funciona integrado com a rede estadual de ensino, com a previsão de ser estendido às redes municipais e escolas particulares. O aplicativo possibilita a tomada de ações rápidas de segurança e tem como objetivo construir um amplo banco de dados que permitirá aprimorar e definir protocolos mais precisos. O governo também anunciou a contratação de 42 psicólogos e 42 assistentes sociais para cada Regional de Ensino, além da convocação de mais 300 psicólogos para atuação direta e contínua nas escolas.

Paraíba (PB)

Por meio da Lei Estadual 12.669/2023, o estado regulamentou a criação do aplicativo "Escola Segura", que, entre outras funcionalidades, conta com o 'botão do pânico' para ser utilizado nas escolas de todo o Estado, permitindo o cadastramento de todos os estudantes matriculados. O aplicativo armazenará informações pessoais e de contato dos responsáveis, além de fornecer um mapa das escolas com a localização das salas de aula, banheiros, saídas de emergência e equipamentos de segurança. Também incluirá um mecanismo de comunicação interna, onde professores e gestores poderão se comunicar em tempo real durante situações emergenciais.

O "Escola Segura" será desenvolvido e mantido pelo Governo Estadual, em parceria com o Samu, a Polícia Militar, o Corpo de Bombeiros e o Conselho Tutelar. Além disso, o estado trabalhou na criação de uma força-tarefa conjunta das forças de segurança, que incluirá o monitoramento de inteligência das redes sociais, o reforço no policiamento da Polícia Militar, operações de repressão e canais de denúncias pelos números 190 e 197.

Paraná (PR)

O governo estadual criou um protocolo e um comitê de segurança para escolas e forças de segurança, incluindo o reforço no policiamento escolar por meio do Programa Olho Vivo. Este programa abrange um botão de segurança acionado por aplicativo, a liberação de R\$ 20 milhões para que as escolas implementem sistemas de segurança, o aumento do número de psicólogos e a inclusão de psiquiatras no atendimento aos profissionais. Além disso, visa a contratação de mais psicólogos e o aumento do número de escolas cívico-militares.

O aplicativo Escola Segura deverá contar com recursos como botão de emergência, cadastro dos alunos da rede, chat interno e mapa da escola, seguindo os moldes do aplicativo apresentado no estado da Paraíba.

Pernambuco (PE)

O governo do estado sancionou o projeto de Lei Ordinária 516/2023 (ALEPE, 2023), que instituiu o Programa Estadual de Vigilância e Monitoramento da Rede Estadual de Ensino em Pernambuco. O programa delimita uma série de protocolos de prevenção, identificação e ação frente a possíveis ataques.

Destaca-se que a lei prevê a presença de um vigilante armado em cada escola, com a opção de aumentar esse número, condicionado à solicitação de cada instituição. Além disso, o número 197 foi ativado para chamadas exclusivas de emergências escolares.

Piauí (PI)

O governo do estado criou o Grupo de Trabalho para Promoção da Segurança e da Cultura de Paz nas Escolas, com foco no diagnóstico de estudantes, mapeamento dos mais vulneráveis e aproximação das forças de segurança da comunidade escolar, visando à prevenção de violências. Também foi elaborado um Plano de Ação com medidas emergenciais e o fortalecimento das equipes multiprofissionais nas escolas, incluindo psicólogos e assistentes sociais. Além disso, o governo anunciou a convocação e capacitação de novos agentes de portaria para garantir um ambiente escolar seguro, bem como a contratação de serviços de vigilância e monitoramento das redes sociais (Ascom SSP-PI, 2023).

Rio de Janeiro (RJ)

O governo estadual promoveu a criação de um Comitê Permanente de Segurança Escolar, que realiza o monitoramento das redes sociais em parceria com a Polícia Militar e Civil, além de reforçar o policiamento da Polícia Militar (PM) nas escolas. Foi também criada a ferramenta de Registro de Violência Escolar (RVE), utilizada para a comunicação interna de casos de bullying, racismo, furto, agressão e outras violações de direitos, tanto presenciais quanto virtuais. Esse serviço estará disponível na plataforma Conexão Educação (RJ, 2023).

Entre as ações implementadas, foi desenvolvido o aplicativo Rede Escola, que visa conectar de forma ágil e descomplicada os profissionais da rede de ensino à Polícia Militar em situações de emergência. Para 2024, estão previstas, entre diversas iniciativas, a oferta de um curso sobre a cultura de paz nas escolas, destinado a gestores, docentes, funcionários de apoio, estudantes e suas famílias, além da realização do II Fórum de Segurança Escolar, após a realização do I Fórum no estado do Espírito Santo, em julho de 2023.

Rio Grande do Norte (RN)

No estado, as Rondas de Proteção Escolar (ROPE) têm como objetivo realizar um trabalho preventivo, conversando com gestores, pais, terceirizados e estudantes para amadurecer ideias, como o estímulo ao esporte e à literatura, além de aprofundar a educação, complementando as ações coercitivas. O Núcleo Estadual de Educação para a Paz e Direitos Humanos conta com 16 diretorias regionais de educação, que estão criando seus próprios núcleos voltados para a paz e os direitos humanos nas escolas, recebendo capacitação para gestores e educadores.

Além disso, o Núcleo firmou parcerias com batalhões de proteção, institutos de outros estados e com o Ministério Público, a fim de discutir e implementar estratégias de prevenção à violência extrema. Também foi instituído o Comitê Estadual Intersetorial, envolvendo a Assembleia Legislativa, sindicatos, secretarias e o Tribunal de Justiça, para formatar um conjunto de ações a curto, médio e longo prazo.

Rio Grande do Sul (RS)

O estado anunciou o reforço no policiamento com 1,7 mil agentes da Polícia Militar (PM), além do monitoramento de redes sociais e da possibilidade de denúncias pelos telefones 190 e 181. As ações de conscientização são realizadas por meio do programa CIPAVE (Comissões Internas de Prevenção de Acidentes e Violência Escolar).

Rondônia (RO)

O estado promoveu o reforço no policiamento, o monitoramento das redes sociais, o treinamento do contingente da Polícia Militar (PM) e a criação de um Manual de Orientações Básicas de Segurança na Escola (Santos Filho, 2023). O Gabinete de Articulação para a Efetividade da Política da Educação de Rondônia (GAEPE-RO) emitiu uma nota técnica propondo medidas para combater a violência escolar, que incluem: mapeamento de todas as instituições de ensino, estabelecimento de protocolos de comunicação e prevenção a atos infracionais, criação de redes de prevenção, serviços de assistência psicológica e social, políticas de respeito e promoção da cultura de paz, além de programas de prevenção ao uso de drogas.

Outras medidas contemplam a implementação de comunicação direta com as escolas, patrulhas escolares, investimento em equipamentos e serviços de inteligência policial, capacitação da Polícia Militar e promoção de ações de segurança no ambiente escolar. Também

serão oferecidos serviços de atenção psicossocial e programas que abordem a saúde mental e o autocuidado no contexto escolar.

Roraima (RR)

O governo do Estado implementou a Operação Escola Segura, que inclui o reforço no policiamento realizado pela Polícia Militar de Roraima, além da elaboração de protocolos e orientações para as escolas, coordenados pela Secretaria de Educação. O documento contém medidas a serem adotadas pela Secretaria de Educação e pelas unidades escolares (Roraima em Foco, 2023).

Santa Catarina (SC)

Algumas das medidas tomadas pelo governo estadual no âmbito da segurança incluem a criação do Comitê Permanente de Operações Integradas, o reforço no policiamento da Polícia Militar (PM) e da Guarda Municipal nas escolas públicas, o treinamento de professores da rede pública sobre medidas de prevenção em casos de violência no ambiente escolar e a contratação de segurança armada (Paz e Gomes, 2023).

São Paulo (SP)

O governo do estado de São Paulo anunciou a implementação de diversas medidas para combater a violência extrema nas escolas. Uma das principais iniciativas é o fortalecimento do Programa de Melhoria da Convivência e Proteção Escolar (CONVIVA). Iniciado em 2019, o programa abrange toda a rede de ensino estadual e é composto por projetos e ações articuladas nas áreas de Convivência e Colaboração; Articulação Pedagógica e Psicossocial; Proteção e Saúde; e Segurança Escolar. Em 2023, 500 escolas estaduais já contavam com profissionais capacitados para implementar as propostas de acolhimento do Conviva SP, com a meta de ampliar esse número para 5.000. Esses profissionais receberão treinamento especializado para identificar vulnerabilidades específicas de cada escola, garantindo a presença de um profissional dedicado ao programa em cada unidade.

Outra medida importante é a atualização da plataforma Placon, integrante do Conviva, que facilitará o registro de ocorrências nas escolas estaduais, com foco em casos graves, permitindo intervenções rápidas pela equipe central do programa.

Além disso, a Secretaria de Educação planeja retomar o programa Psicólogos na Educação, que visa oferecer suporte psicológico tanto para as equipes escolares quanto para os estudantes. Está prevista a contratação de 150 mil horas de atendimento presencial nas escolas,

com um processo de licitação em andamento para viabilizar esse suporte, que também incluirá apoio psicológico para professores e funcionários.

O governo também anunciou a contratação de mil seguranças particulares desarmados para as escolas identificadas como mais vulneráveis, além da instalação de botões de emergência com atendimento prioritário ao 190 e do reforço no policiamento da Polícia Militar (PM) e na Ronda Escolar. Em maio de 2024, o governo do Estado sancionou a lei que institui o Programa Escola Cívico-Militar na rede paulista de ensino, avançando na seleção de escolas interessadas em aderir ao sistema.

Sergipe (SE)

O estado anunciou a criação de um grupo de trabalho formado pela Secretaria de Estado da Educação e da Cultura (Seduc) e pela Secretaria de Estado da Segurança Pública (SSP). Esse grupo se dedicará ao monitoramento das redes sociais, à orientação de diretores e à elaboração de um protocolo único de segurança, alinhado entre as secretarias estaduais, municipais e instituições de educação. Além disso, foram criados protocolos específicos e detalhados com orientações sobre como lidar com situações de risco, conforme abordado neste trabalho (Gov.SE, 2023).

Tocantins (TO)

O governo estadual instituiu um comitê de prevenção à violência e promoção da cultura de paz nas escolas, com o objetivo de garantir a segurança de estudantes e servidores nas unidades de ensino do Tocantins. A Secretaria de Estado da Educação, a Secretaria de Estado da Segurança Pública e a Polícia Militar iniciaram discussões sobre ações emergenciais, a médio e a longo prazo, para combater situações violentas nas escolas, por meio de medidas educativas e de segurança.

Como pudemos apurar, os episódios de ataques às escolas no Brasil geraram repercussões sociais e políticas, resultando em uma mobilização generalizada em todos os estados da União com o objetivo de enfrentar e mitigar esse fenômeno. A crescente frequência e gravidade desses incidentes evidenciam lacunas significativas nas estratégias de prevenção, que, como discutido ao longo deste trabalho, vão muito além de se restringir à segurança nas instituições educacionais. É evidente a intensificação dos esforços por parte de governos estaduais e federal para implementar medidas de segurança mais robustas e reforçar protocolos de emergência.

Nesse contexto, Tessaro (2024) investigou as iniciativas implementadas pelas Unidades Federativas da União e pelo Distrito Federal, destinadas a promover a convivência entre alunos da educação básica, a partir da incorporação da Lei *Antibullying* (13.185/2015) à LDB, como resposta aos crescentes casos de ataques nas escolas brasileiras, especialmente a partir de agosto de 2022.

A autora aponta que:

(...)de acordo com as ações publicizadas pelas Secretarias de Estado de Educação, a intervenção da polícia na escola, bem como as ações de controle e vigia na entrada e saída dos estudantes, estão muito mais relacionados às questões comportamentais do que voltadas para um ensino proximal” (Tessaro, 2024, p. 59).

Argumenta que é crucial distinguir entre duas abordagens distintas no contexto do policiamento em escolas: o policiamento comunitário, que opera no nível mais amplo do ambiente externo (exossistema), e as relações diretas entre polícia e comunidade, que ocorrem no nível mais próximo (mesossistema). Ela enfatiza que iniciativas preventivas eficazes, focadas na promoção da convivência, dependem de relações horizontais e dialógicas entre os diversos atores envolvidos, como alunos, pais, educadores e a comunidade em geral.

Por outro lado, as iniciativas repressivas, como a implementação de medidas como detectores de metais, câmeras de segurança, rondas policiais e a presença de policiais armados nas escolas, falham em reconhecer a complexidade das manifestações violentas no ambiente escolar. Essas abordagens, ao priorizarem a segurança física em detrimento da construção de um ambiente educativo acolhedor, podem exacerbar a sensação de medo e insegurança entre os estudantes, criando um ciclo vicioso que dificulta a promoção de uma cultura de paz e respeito nas escolas.

A autora ressalta que “pensar a validade e a vitalidade tanto das leis estaduais e federais, quanto das suas repercussões práticas nas instituições educativas, requer avaliar sua intencionalidade, responsabilidade e elaboração de projetos sustentáveis” (Tessaro, 2024, p. 58).

Levando em consideração o panorama das ações geradas em âmbito nacional, apresentado neste tópico, faremos algumas considerações sob a ótica da educação sobre as ações que são pensadas para a segurança escolar frente ao crescimento dos eventos do tipo.

7.5 CONSIDERAÇÕES SOBRE AÇÕES NA ÁREA DE SEGURANÇA ESCOLAR

Retomamos os passos destacados por Racorti e Andrade (2023), que levam perpetradores de ataques ativos a cometerem atos de violência extrema: 1) queixa; 2) cogitação; 3) planejamento; 4) preparação; 5) falhas de segurança; 6) ataque.

Os autores, especialistas em segurança, analisaram variados casos de ataques ativos ocorridos em locais diversos e têm como foco medidas preventivas como a análise comportamental e avaliação de riscos, identificando precocemente os sinais de alerta, ressaltando que:

A prevenção da violência requer ações proativas em todos os níveis da sociedade, incluindo a conscientização sobre saúde mental, a promoção de ambientes de apoio e o fortalecimento das redes de ajuda social para indivíduos em situações de vulnerabilidade emocional (Racorti e Andrade, 2023, p. 7).

Destacam ainda que “na etapa de ataque as medidas de prevenção não têm sentido, devendo ser adotadas medidas de mitigação de impacto e resposta rápida” (Racorti; Andrade, 2023, p. 11). Devido à alta letalidade dos ataques de atiradores, independente da sua duração, a prioridade dos interventores (policiais treinados para atender essa demanda), é neutralizar urgentemente a ação homicida e promover socorro às vítimas. Os autores alertam sobre a importância de as pessoas estarem atentas às mudanças comportamentais e formas de comunicação que os possíveis autores de ataques possam estar apresentar, informando que isso pode ocorrer. Segundo eles: “(...) reclamações de teor violento podem evoluir para atos reais de violência direcionada (...) a mera reclamação inicial pode levar a uma progressão de ideias e comportamentos cada vez mais violentos, culminando em um ataque efetivo à escola:” (p.4). Ressaltam assim, a “(...) importância de identificar precocemente os sinais de alerta e a necessidade de se estar atento à reação comportamental para lidar com indivíduos que apresentem ideação violenta ou que possam estar passando por problemas de saúde mental” (Racorti; Andrade, 2023, p.6). Corroborando outras pesquisas, reforçam a importância de uma abordagem multidisciplinar, que envolvam profissionais de saúde mental, educadores, autoridades e membros da comunidade na prevenção, destacando a necessidade de redes de apoio, canais eficazes de denúncia e a implementação de políticas internas que incentivem a denúncia de possíveis eventos desse tipo.

Os autores também trazem recomendações importantes para a atuação dos agentes de segurança, ressaltando a necessidade de realizar estudos de caso a partir de cada ataque de atirador ativo, para que se possam aprender e aperfeiçoar as estratégias de prevenção e ação diante de tais situações. Defendem que os esforços nessa área devem seguir a orientação de gerenciamento de crise, de forma a evitar perdas e salvar vidas em locais em que ocorra um

ataque ativo. Consideramos essa abordagem um avanço que demonstra atenção à complexidade do tema em se tratando de segurança pública.

Todavia, como pôde ser verificado no tópico anterior, após o aumento dos casos de ataques de violência extrema às escolas, principalmente a partir de 2023, muitas propostas apresentadas caminham na direção da prioridade em segurança, com altos investimentos voltados a prevenção, inibição e coerção de ataques desse tipo.

As diversas instâncias governamentais (federal, estadual e municipal) têm priorizado estratégias de proteção às escolas, como medida de enfrentamento ao problema, conforme evidenciado nas iniciativas anunciadas nos estados da federação. Algumas dessas medidas incluem catracas e detectores de metal nas entradas, aplicativos com botão de pânico, câmeras de reconhecimento facial, rondas policiais mais ostensivas e até a presença de policiais armados dentro das escolas. No tópico 2.4 deste trabalho, mencionamos as propostas de enfrentamento que têm sido implementadas em outros países e verificamos que algumas estão sendo adotadas no Brasil, principalmente aquelas voltadas à segurança nas instituições. Reforçamos que as Forças de Segurança desempenham um papel relevante na investigação e desmobilização dos ataques, mas há necessidade de um aprofundamento sobre sua participação dentro de políticas públicas que atuem no problema.

A seguir, elencaremos algumas estratégias que foram anunciadas e/ou que estão em operação, visando a prevenção dos ataques e a segurança escolar:

7.5.1 Policiamento dentro e fora da unidade escolar

O trabalho da ronda escolar, em muitos municípios, é reconhecido pelo treinamento diferenciado recebido pelos policiais que integram essa equipe, considerando o público específico com o qual trabalham (estudantes, docentes e comunidade escolar). Sua principal atribuição é realizar patrulhas e desenvolver e aplicar projetos voltados para lidar com questões de segurança nas escolas, mantendo um estreito relacionamento com os membros da comunidade escolar.

O pedido de permanência de policiais no interior da escola, vem em parte da demanda de familiares que percebem o ambiente escolar como um local violento e, compreensivelmente, diante de eventos de violência extrema, têm seu medo ampliado pela possibilidade de que seus filhos matriculados naquela instituição, possam estar em risco. Contudo, não podemos desconsiderar que estamos inseridos em um sistema neoliberal, onde o lobby sobre diversos temas é frequentemente praticado no meio governamental. Equipamentos,

tecnologia e agentes de segurança configuram um tema atual e lucrativo, com interesses tanto na área pública quanto na privada.

É importante ressaltar que a presença de policiais (armados ou não) em um ambiente escolar, pode redimensionar os conflitos, que são inerentes ao contexto educacional, transformando-os em questões policiais. Evidenciamos que alguns autores desejam entrar em conflito com a polícia, buscando a morte (Vinha *et al.*, 2023). Um agente de segurança pública na escola pode não impedir a possibilidade de um possível ataque, especialmente se o autor busca visibilidade e confronto.

Os equipamentos do estado, como a polícia e as instituições de ensino, desempenham papéis ambivalentes nesse contexto. A presença da polícia nas escolas, muitas vezes justificada pela necessidade de segurança, pode, paradoxalmente, intensificar o medo e a criminalização dos jovens, instaurando um clima de desconfiança, já que podem ser vistos como possíveis ameaças (Mowen, 2014; Rauk *et al.*, 2023). A presença desse tipo de segurança num local de acolhimento, como são consideradas as escolas, pode afetar negativamente o clima escolar (Gawley *et al.*, 2021; Sorensen *et al.*, 2023), elemento crucial para o relacionamento e desenvolvimento dos estudantes, docentes e gestores (Vinha *et al.*, 2017).

Em vez de promover um ambiente seguro e acolhedor, essa abordagem pode gerar desconfiança e um sentimento de opressão entre os alunos, especialmente aqueles que já se sentem marginalizados.

Retomamos ainda que no Brasil, há o avanço da militarização de unidades escolares públicas, as denominadas cívico-militares. Essas instituições geralmente contam com policiais responsáveis pela gestão administrativa e pelos cuidados disciplinares. O aumento de agentes de segurança nas escolas, assim como esse modelo, tem sido visto como uma forma de prevenção de violências, particularmente, os ataques. No entanto, apesar da vigilância, um dos eventos mapeados ocorreu em escola cívico-militar (Barreiras, BA), o que não impediu o ataque e resultou na morte de uma estudante.

Vale mencionar ainda um aspecto pouco considerado que são as tensões, o estresse e as expectativas às quais os profissionais de segurança são submetidos e expostos (Berol e Durão, 2021) e como isso pode impactar suas ações em um ambiente notadamente coletivo e protegido como a instituição escolar.

Como já apontado, a presença de policiais não necessariamente aumenta a segurança nas escolas em relação a esse tipo de violência. Pesquisas relacionadas à militarização de escolas públicas (Gawley, Cuellar, Coyle, 2021; Santos, 2023) indicam que a atuação de policiais em escolas vai ao encontro de uma perspectiva de padronização, ignorando

a identidade e diversidade coletiva da juventude, além do contexto socioeconômico e cultural. Tal abordagem está mais alinhada à obediência e ao medo de sanções, não se adequando aos parâmetros de educação para a cidadania e democrática que se exige na Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional (LDB) (BRASIL, 2018a).

7.5.2 Instalação de catracas e detectores de metal

A sugestão de instalar catracas na entrada das escolas visa garantir o acesso apenas a pessoas identificadas no edifício, geralmente por meio de crachás magnéticos que permitem a abertura. As instituições que adotam esse sistema também buscam controlar dados sobre entrada, saída, faltas e atrasos. No entanto, é importante destacar que, na maioria das vezes, os autores de ataques são alunos regularmente matriculados. Nesta pesquisa, identificamos que 60,4% dos autores eram estudantes; os demais eram ex-alunos da instituição atacada. Por outro lado, houve casos em que os autores acessaram a escola saltando muros e arrombando portões.

Os detectores de metal, de acordo com seus defensores, têm como objetivo evitar que algum aluno entre armado, mesmo que com faca, pois materiais cortantes e armas de fogo seriam detectados. Gawley, Cuellar, Coyle (2021) apontam que cerca de 70% das escolas nos Estados Unidos contam com presença de policiais, 10% possuem detectores de metal, 80% têm câmeras e 20% utilizam cães farejadores em busca de drogas, além de realizarem revistas em estudantes e treinamentos de defesa. Outrossim, uma revisão de literatura de Hankin, Hertz e Simon (2011) investigou os efeitos do uso de detectores de metal em escolas, e de sete estudos analisados, apenas em um deles foi identificada a redução de armas trazidas para as instituições.

Assim como a instalação das catracas, os detectores de metais demandam um investimento considerável para a instalação, manutenção e operação. Embora existam estudos que apontem benefícios desse tipo de estratégia, é fundamental ressaltar que as escolas públicas brasileiras carecem de recursos básicos, como banheiros adequados, quadras esportivas ou lousas. Portanto, é necessário considerar que esse investimento, ao invés de ser direcionado para a segurança, poderia ser revertido para minimizar essas carências no ensino público, resultando em melhorias na qualidade do aprendizado, nas relações interpessoais e até mesmo na prevenção de violências.

7.5.3 Monitoramento por câmeras

Embora muitas escolas já adotem esse tipo de medida, visando a vigilância nos principais pontos de acesso e em seu interior, é fundamental ressaltar que os autores desse tipo de violência buscam notoriedade e reconhecimento, conforme discutido no tópico 5.3, onde abordamos quem são os autores desses eventos no Brasil. Não raro, buscam como finalização do ato, o suicídio ou a morte por confronto. Além disso, o registro de um ataque por câmeras internas pode se tornar um atrativo para o agressor, uma vez que muitas dessas imagens acabam vazando e circulando na internet, proporcionando a visibilidade que tanto almejam.

7.5.4 Botão do pânico

O equipamento, que conta com GPS, permite uma chamada direta da escola para uma unidade policial, que atende rapidamente a essa chamada. Em Vitória, ES, onde a medida foi implantada em 2022, após um dos ataques, há uma média de três minutos de resposta policial, considerando desde a chamada até a chegada na instituição (Borém, 2024).

Por meio da Lei de Acesso à Informação (LAI), foram identificados 57 acionamentos do botão do pânico em Vitória (Borém, 2024), sendo os seguintes os motivos: ameaças de alunos a professores, disparos de armas de fogo ouvidos fora da escola, facas encontradas com alunos dentro das escolas, emergências de saúde, desaparecimento de aluno e acionamento involuntário.

Outra forma de botão do pânico é por meio de um aplicativo para celular que pode ser baixado por alunos e integrantes das escolas, com acesso monitorado pelas forças policiais. Alguns estados desenvolveram seus próprios aplicativos, ajustando-os para as unidades escolares.

Mesmo se tratando de uma forma rápida de solicitar ajuda, é preciso lembrar que os ataques analisados no contexto brasileiro, resultam em uma duração média de três minutos.

Embora essa seja uma maneira rápida de solicitar ajuda, é importante lembrar que os ataques analisados no contexto brasileiro têm uma duração média de três minutos. Ou seja, o autor age sem que alguém tenha tempo de reagir, não dando oportunidade de resposta a quem estiver na entrada da instituição, independentemente de ela ser vigiada por policiais ou não. Na maioria das vezes, o autor é um estudante daquele local, e é inesperado que um deles cometa esse ato.

Nesta investigação, identificamos que o autor do ataque foi impedido de continuar a ação por agentes da equipe escolar em 21 dos eventos. Em outros seis, houve intervenção da

polícia; cinco dos autores cometeram suicídio, e outros oito evadiram-se, sendo presos após investigação.

Ao discorrermos sobre estratégias de salvaguarda que se tornaram uma opção em diversas instituições, é importante considerar que existem experiências inovadoras e transformadoras, nas quais o olhar sobre a segurança é ampliado para as convivências, em vez de focar apenas na integridade física da instituição escolar. Isso resulta em uma segurança protetiva e preventiva, como, por exemplo, o modelo adotado pela Secretaria de Vivência nos campi da UNICAMP⁶⁹. Tal modelo caracteriza-se por priorizar a promoção de um ambiente agradável, seguro e amigável, por meio de ações preventivas e cooperativas que visam garantir a segurança das pessoas, do patrimônio e do meio ambiente. A visão desse tipo de gestão, busca o reconhecimento da comunidade interna como coordenadora de projetos e ações transversais de integração e organização das experiências de segurança preventiva nas áreas da Universidade. Isso remete a questão de que uma escola aberta à comunidade, vista por todos e participativa, é um fator protetivo.

Por fim, é necessário ter cautela ao adotar ações ou modelos de outros países, como os implementados nos Estados Unidos, considerando que os contextos geográficos e socioculturais entre os diferentes países são muito distintos.

7.6 MUDANÇAS NA VEICULAÇÃO DE PUBLICAÇÕES

Como já mencionado, a mídia convencional demonstrou maior autorregulação, que ainda está em processo, levantando a necessidade de evitar a divulgação detalhada dos ataques e dos agressores. Na medida do possível, passou a enfatizar o lema da operação Escola Segura. As publicações não trazem detalhes sobre a estratégia utilizada pelo autor e deixaram de divulgar dados que poderiam levar a um possível efeito contágio. A ausência de informações sobre o autor também evita a notoriedade por ele almejada.

Como o que foi mencionado no tópico sobre o Programa Escola Segura, observamos que o crescimento acentuado de ataques desse tipo foi verificado nos anos de 2022 a 2023 (com 22 episódios no período), e houve uma perceptível redução em 2024, com três casos até o mês de julho.

A análise da diminuição no número de denúncias e das ações promovidas pelo programa Escola Segura revela uma complexa interação entre diversos fatores, incluindo a forte

⁶⁹ <https://www.svc.unicamp.br/a-secretaria/>

atuação do Ministério Público, que desempenha um papel ativo na fiscalização e nas intervenções necessárias, além de iniciativas educativas sobre o tema com as instituições educacionais.

Simultaneamente, a ampla disseminação e o debate público sobre as formas de violência nas escolas, aliados ao trabalho educativo desenvolvido nas instituições de ensino, têm contribuído para uma maior conscientização e engajamento da comunidade escolar. Entretanto, o número significativo de denúncias de possíveis ataques, que totaliza 11.080 entre abril de 2023 e junho de 2024, demonstra que, apesar dos avanços, as medidas adotadas ainda são insuficientes para erradicar completamente a ameaça. Os ataques, que continuam sendo desbaratados no Brasil, com o auxílio das Forças de Segurança muitas vezes em colaboração com a agência de segurança dos Estados Unidos, reforçam a necessidade de um esforço contínuo e ampliado para enfrentar essa problemática. Esses dados evidenciam que, embora os resultados das ações implementadas sejam promissores, é imperativo intensificar as estratégias de prevenção e resposta para garantir a segurança plena nas escolas.

No próximo Capítulo, apresentaremos algumas propostas de enfrentamento, fundamentadas nas pesquisas realizadas sobre o tema.

8 PROPOSTAS DE ENFRENTAMENTO E PREVENÇÃO NA OCORRÊNCIA DE NOVOS ATAQUES

Dada a intrincada natureza do fenômeno em questão, que abrange múltiplos setores, torna-se evidente que as soluções não se apresentarão de maneira simples ou imediata, não podendo, ademais, restringir-se unicamente à dimensão da segurança, embora esta constitua um aspecto crucial.

Ao analisarmos as características e a trajetória dos autores em foco, pudemos verificar que eles experimentaram sentimentos de rejeição, de não pertencimento, exclusão e raiva, culminando em atos extremamente violentos. Evidenciamos também as diversas falhas na rede de proteção da garantia dos direitos das crianças e dos adolescentes, constituídas pela família, escola, assistência social, conselho tutelar, saúde mental e sistema judiciário, além da ausência de políticas públicas efetivas.

Torna-se imperativa uma reflexão sobre o papel desempenhado por todos os atores envolvidos, sejam instituições ou indivíduos, no processo de desenvolvimento desses jovens. Essa análise deve abarcar tanto as interações no âmbito familiar, quanto as esferas social e escolar. É premente compreendermos as possíveis formas de violência associadas à cooptação e ao aliciamento presentes na internet, assim como os discursos de ódio que se dirigem à vulnerabilidade intrínseca dos adolescentes em fase de desenvolvimento, que constitui-se como alvo suscetível para tais práticas criminosas.

Tudo nos leva a refletir que a maioria dos adolescentes cooptados para atos extremos ou que se sentem atraídos por ideologias extremistas não possui características que os predisponem a esse tipo de envolvimento; ousamos dizer que é mais um reflexo da sociedade profundamente polarizada. Vivemos, na atualidade, em um contexto marcado por intensas transformações sociais e econômicas. Em meados do século XX, com o deslocamento do sistema liberal para o neoliberalismo (Foucault, 2008), onde a liberdade “deve ser continuamente produzida e exercida sob a forma de competição” (Veiga-Neto; Branco, 2013, p. 38), tal máxima passou a exercer um impacto profundo sobre as relações sociais e a vida cotidiana. Esse sistema prioriza a competitividade, a individualidade e o consumo, muitas vezes à custa do bem-estar coletivo. Nesse cenário, a alienação e a desumanização se tornam elementos comuns, e a sensação de isolamento pode levar a uma crise de identidade e pertencimento.

Segundo Bauman (2001), vivemos no que ele chama de Modernidade Líquida, caracterizada por

tempos em que fluidez, maleabilidade, flexibilidade, provisoriedade e desapego são a tônica; individualização acelerada; suposta sensação de maior liberdade e de insegurança ao mesmo tempo; consumo exacerbado; sensação de impotência e desamparo sem precedentes; responsabilidade cada vez mais relegada às energias individuais; e volatilização dos laços sociais” (Bauman, 2001, *apud* Barros, 2014, p. 53-54).

Seguindo essa lógica do consumo, os relacionamentos têm se tornado cada vez mais mercantilizados, frágeis e efêmeros.

Para Veiga-Neto, uma vez que, no neoliberalismo, os processos econômicos não são naturais ou livres, e “tais processos devem ser continuamente ensinados, governados, regulados e controlados”(2013, p. 38-39), a escola tornou-se uma instituição de interesse central para o sistema.

Sob o viés do neoliberalismo, a escola também se transforma em um lugar de competição feroz e pressão por resultados. A ideia de sucesso individual é constantemente reforçada, criando um ambiente onde a vulnerabilidade é vista como fraqueza, o que pode gerar sentimentos de inadequação e desespero entre os jovens, levando a ações extremas.

A cultura do individualismo e da competição pode levar alguns jovens a acreditar que, para se afirmar ou expressar sua dor, precisam recorrer à violência. Ao mesmo tempo, a ideia de "matar" como uma forma de controle ou poder se insere em uma narrativa mais ampla, que pode ser alimentada pela sociedade, pela mídia e por um sistema que frequentemente exalta a agressão como uma solução para conflitos.

Vinha e colaboradores (2023) ressaltam que respostas efetivas para o enfrentamento e mitigação dessa violência extrema não estão somente em legislações, cursos massivos *online*, cartilhas ou em projetos pontuais, mas sim em políticas públicas que efetivamente contribuam para a promoção da qualidade do clima e da convivência escolas, com ações de proteção, cuidado e fortalecimento dos valores democráticos, favorecendo o desenvolvimento da cidadania. Isso passa, necessariamente, pela valorização dos profissionais da educação e pela melhoria das condições de trabalho.

No início desta pesquisa, em 2022, elencamos e divulgamos, por meio de diversos canais e locais, algumas propostas para o enfrentamento necessário desse fenômeno, baseadas nas investigações registradas. Uma dessas propostas, inclusive, amplamente divulgada em nossas palestras e lives, referia-se à criação de um canal único de denúncia; isso foi implementado com a aprovação do programa Escola Segura, em 2023. Algumas propostas tiveram encaminhamentos e ações específicas para sua implementação, enquanto outras ainda

permanecem sem movimentos em prol de seu desenvolvimento. A seguir, apresentaremos de forma objetiva, sem detalhamento, as propostas e observações sobre os andamentos:

8.1 CONTROLE RIGOROSO DE ARMAS DE FOGO E MUNIÇÕES

Neste estudo, analisamos a letalidade dos ataques realizados com armas de fogo e ressaltamos a necessidade de um controle rigoroso sobre a aquisição de armas e munições, como parte da prevenção de futuros incidentes. Ao contrário do governo anterior (2018 a 2022), que ampliou e facilitou o acesso a armamentos, a nova gestão do Governo Federal assinou o decreto de nº. 11.615, de 21 de julho de 2023, suspendendo os registros para aquisição e transferência de armas e munições de uso restrito por caçadores, colecionadores, atiradores e particulares. O novo decreto também restringiu a quantidade de armas e munições que podem ser adquiridas, mesmo aquelas de uso permitido, e suspendeu a concessão de novos registros para clubes, escolas de tiro, colecionadores, atiradores e caçadores, além de impedir a transferência de armas e de munições de uso restrito. O governo também instituiu um grupo de trabalho para apresentar uma nova regulamentação à Lei nº 10.826, de 22 de dezembro de 2003.

No entanto, a defesa pró armamento ainda é expressiva no Congresso Nacional, com forte apoio entre os parlamentares de direita e extrema direita. Um estudo do Instituto Fogo Cruzado (2024), analisou o banco de dados da Câmara dos Deputados e do Senado, revelando que, a partir de 2015, o Congresso tornou-se um palco para a defesa das armas. Os argumentos utilizados incluem o medo da violência, o direito à defesa e proteção, e a noção de que a sociedade está dividida entre cidadãos de bem e bandidos. Segundo o estudo, essa estratégia é bem organizada e costuma chamar a atenção dos brasileiros. O levantamento aponta que apenas 30% dos discursos realizados nesse período apresentaram dados, estatísticas ou pesquisas científicas que embasassem os argumentos. Mesmo assim, entre esses, 55% não mencionaram fontes.

Ainda com relação ao tema, tramita na Câmara dos Deputados, um projeto de lei que visa conceder poderes às unidades federativas para flexibilizar regras sobre armamento para defesa pessoal, práticas desportivas e controle de espécies exóticas invasoras. Esse projeto é proposto e apoiado por parlamentares de oposição e defensores do armamento (Carmo, 2024), e encontra-se sob análise por ser considerado inconstitucional pela Advocacia Geral da União (AGU).

Como mencionado anteriormente, o aumento e a disponibilidade de armas têm sido questões abordadas em diversos estudos sobre violência. O relatório anual do *United Nations*

High Commissioner for Human Rights (UNHC-HR, 2023), destaca a urgência de os governos implementarem medidas rigorosas de controle de armamento, frente aos impactos devastadores causados pela aquisição, posse e uso civil de armas de fogo. O documento enfatiza a necessidade crítica de políticas que reduzam as estatísticas alarmantes de mortes intencionais, suicídios, acidentes e ferimentos relacionados a armas de fogo, bem como os efeitos desproporcionais desses incidentes sobre populações vulneráveis, como a comunidade negra e outras minorias étnicas, além do aumento da violência de gênero e dos obstáculos impostos ao desenvolvimento econômico sustentável.

Ressaltamos ainda a importância de estudos que analisem a necessidade de construir e fiscalizar regras mais rígidas no tocante ao armazenamento de armas de fogo, especialmente onde os proprietários já possuem licença legalizada. Como já mencionamos, em nosso mapeamento, identificamos 17 casos em que os autores dos ataques utilizaram-se de armas, sendo que em oito deles, as armas pertenciam a familiares e não estavam armazenadas de forma segura. É notável que os casos mais letais, com o maior número de mortes, se deu pela utilização desse tipo de armamento, notadamente Realengo, RJ (12 estudantes mortos e o suicídio do autor) e Suzano, SP (sete mortes de integrantes da comunidade escolar, suicídio dos dois autores e uma morte de uma pessoa externa).

Consideramos fundamental que as armas de fogo sejam armazenadas com segurança para mitigar riscos de uso indevido e tragédias evitáveis. A implementação de medidas robustas de segurança no armazenamento de armas não apenas protege vidas, mas também contribui significativamente para a redução de crimes e acidentes relacionados a esses armamentos. Além disso, é essencial garantir transparência na sua aquisição e estabelecer procedimentos claros para verificar a origem das armas apreendidas. Normas eficazes para a destruição de armas obsoletas ou apreendidas são igualmente cruciais para impedir que voltem a circular ilegalmente, promovendo assim um ambiente mais seguro para todos.

8.2 REGULAÇÃO DAS PLATAFORMAS DIGITAIS - REDES SOCIAIS

No tópico 2.4, discorreremos sobre ações tomadas pela Nova Zelândia para enfrentar esse tipo de violência e a criação do fórum global *ChristchurchCall*⁷⁰, que reúne governos, organizações da sociedade civil e parceiros de serviços virtuais, que atuam conjuntamente para eliminar conteúdos terroristas e extremistas violentos *on-line*.

⁷⁰<https://www.christchurchcall.com/>

Nesse mesmo contexto, o *Global Internet Forum to Counter Terrorism* (GIFCT)⁷¹, criado em 2017 pelas grandes empresas de tecnologia (Meta/Twitter/Facebook/Microsoft/Google), tornou-se uma organização formal em 2019. Inicialmente, começou com uma base de dados compartilhada, monitorando conteúdos relacionados a possíveis ataques terroristas do *Islamic State of Iraq and Syria* (ISIS). Ao final de 2021, ao expandir suas atividades, passou a contar com mais 18 empresas parceiras, abrangendo uma gama mais ampla de conteúdo extremista violento. O objetivo é combater materiais de supremacistas brancos e milícias de extrema direita, compartilhados de forma virtual.

Em muitos tópicos desta investigação, demonstramos como a ausência de controle e regulação das plataformas de redes sociais contribui para a disseminação de discursos de ódio, incentivos a violências diversas e apologia aos ataques às escolas. No Brasil, tramita na Câmara dos Deputados, desde 2020, o que ficou conhecida como Lei das Fake News ou Projeto de Lei 2630, intitulada Lei Brasileira de Liberdade, Responsabilidade e Transparência na Internet. Tal projeto visa uma maior regulação e responsabilização das plataformas digitais. Entre polêmicas e controvérsias, Schreiber (2023) aponta que defensores da iniciativa afirmam que a nova lei melhorará o combate à desinformação, ao discurso de ódio e a outros conteúdos criminosos no ambiente digital, enquanto opositores alertam para os riscos à liberdade de expressão. Até a finalização deste estudo, o projeto ainda se encontrava na Câmara dos Deputados, com a última movimentação em 24 de abril de 2024, referente a uma solicitação de apensamento.

Nesse mesmo período, o Supremo Tribunal Federal (STF), assinou um acordo de parceria com as maiores plataformas (Agência Brasil, 2024), com adesão de Google, YouTube, Meta, TikTok, Kwai e Microsoft ao Programa de Combate à Desinformação (PCD), instituído em 2021. Nota-se a ausência de adesão da plataforma X, antigo Twitter. Segundo o STF, o objetivo do programa é mitigar os impactos adversos causados pela desinformação, que compromete a credibilidade da instituição, distorcendo o significado ou a extensão de suas decisões, violando princípios constitucionais e colocando em perigo a estabilidade democrática.

É essencial observar que a necessidade de regulação é global. No relatório da Coalização Direitos na Rede (CDR, 2024), são apresentadas e analisadas referências internacionais e exemplos relacionados à regulação das plataformas digitais. O trabalho examinou 104 leis em funcionamento em 71 países e identificou bons exemplos de práticas regulatórias. A CDR reforçou sua posição sobre:

⁷¹ <https://gifct.org/2024/04/04/our-impact-in-2023/>

a necessidade de uma regulação pública democrática que combata problemas no debate público on-line como desinformação, discursos de ódio, violência política e ameaças à democracia, e que limite o poder das plataformas digitais e empodere os usuários e usuárias, promovendo direitos digitais e contando com instituições reguladoras participativas e independentes (CDR, 2024, p. 7).

8.3 LEGISLAÇÃO E RESPONSABILIZAÇÃO DE QUEM DIVULGA PELA PRIMEIRA VEZ VÍDEOS DOS ATAQUES E DE DEPOIMENTOS/MANIFESTOS PRODUZIDOS PELOS AUTORES

Como disposto em tópico anterior, muitos eventos desse tipo são reproduzidos por meio do efeito contágio, o que levou os canais midiáticos a reverem suas formas de anunciar ou relatar ataques a instituições escolares. Na Nova Zelândia, foi criada uma lei que criminaliza a divulgação de vídeos contendo imagens dos ataques ocorridos ou manifestos deixados pelos agressores. No Brasil, a divulgação de imagem ou nome completo de menores de 18 anos, ou seja, crianças e adolescentes, é crime (BRASIL, 1990). Quando se trata de vítimas, a exposição de imagens, vídeos ou informações sobre incidentes violentos de ataques às escolas também desrespeita seus direitos humanos e constitucionais, uma vez que seus familiares têm o direito inquestionável da preservação de sua imagem e honra, principalmente diante de circunstâncias tão trágicas. Os meios de comunicação têm uma grande responsabilidade na proteção desses direitos.

Atualmente, os principais meios de divulgação de informações incluem uma variedade de plataformas digitais. A internet e suas diversas redes sociais se destacam como um dos principais canais, permitindo a disseminação instantânea de notícias através de plataformas como Facebook, Twitter, Instagram e TikTok, entre outras. Além disso, portais de notícias on-line, blogs e sites especializados desempenham um papel crucial na rápida propagação de informações. Na esfera tradicional, a televisão continua a ser um meio poderoso, transmitindo notícias em tempo real através de canais de notícias 24 horas e programas jornalísticos. Em conjunto, esses meios de comunicação formam um ecossistema diversificado que atende às variadas necessidades e preferências dos consumidores de informação contemporâneos, sendo o canal jornalístico pelo qual a maioria das informações sobre os eventos se disseminam.

Vídeos de eventos trágicos têm sido compartilhados pelos próprios funcionários que atenderam à ocorrência ou por testemunhas que estavam presentes. Outro fato é a

reprodução de vídeos capturados por celulares durante a realização de perícias nas câmeras de circuitos interno e externo das escolas.

Temos alertado em diversas palestras públicas e entrevistas que muitas das imagens são oriundas das câmeras internas da própria instituição escolar, seja por divulgação de pessoas que lá trabalham ou por intermédio de quem fez a perícia. Por isso, há uma necessidade urgente de uma legislação similar à da Nova Zelândia, a fim de evitar maiores sofrimentos às vítimas.

O estado da Paraíba promulgou a lei estadual de no. 12.767/2023, que estabelece critérios para a divulgação de dados pessoais e imagens de autores de atos violentos contra crianças e adolescentes em espaços escolares (Cavalcanti, 2023). A lei dispõe que a divulgação, por qualquer meio de comunicação social, de casos que envolvam atentados e/ou atos violentos praticados contra crianças e adolescentes em espaços escolares ou ambientes congêneres, deve observar critérios específicos para impedir a notoriedade do autor dos ataques, evitando que as imagens possam ser utilizadas em subcomunidades que comemoram tais atos. No entanto, não há projetos semelhantes em âmbito nacional.

8.4 SISTEMA DE REGISTROS

Temos indicado a necessidade de implementação de um sistema de registro de ataques ocorridos e dos casos desbaratados pela polícia criando uma plataforma unificada de informações sobre esse tipo de violência. Objetivo é reunir e possibilitar estudos sobre esses incidentes de maneira sistemática e eficiente, respeitando a Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD, BRASIL, 2018) que autorize a utilização de dados pessoais, incluindo os de natureza sensível, para a realização de estudos por órgãos de pesquisa, assim como pelos Comitês de Ética em Pesquisa (BRASIL, 2012; 2016), responsáveis pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. Algumas unidades federativas, como Paraná e Minas Gerais, já têm desenvolvido iniciativas semelhantes, nas quais os dados são compartilhados entre as diversas instâncias e áreas de segurança pública. No entanto, ainda não houve um avanço no sentido de obrigatoriedade de registro e reunião desses dados, possibilitando também o desenvolvimento de estudos por pesquisadores, com os devidos cuidados respeitando a Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD) e o Estatuto da Criança e do Adolescente.

8.5 TRABALHO DE INTELIGÊNCIA

No tópico 4.3.1.7 detalhamos os avanços no trabalho conjunto da Segurança Pública, especialmente por meio do CIBERLAB. No entanto, consideramos primordial o investimento e fortalecimento contínuo das atividades de inteligência, visando identificar e monitorar possíveis agressores e ataques. Isso é especialmente relevante, pois esse tipo de crime pode ser detectado em suas diversas fases (ideação, planejamento e execução) na internet, exigindo serviços especializados para essa identificação.

8.6 RECURSOS NECESSÁRIOS E LEGISLAÇÃO

Como já ressaltamos no tópico que trata da posvenção, os efeitos danosos decorrentes, como traumas individuais e coletivos, adoecimentos, aumento expressivo dos transtornos mentais, consumo de álcool e drogas, abandono escolar, afastamento do trabalho e novas violências, entre outros, podem ser potencializados se o ocorrido não for compreendido por aqueles que irão gerir a crise como uma situação de exceção, ou seja, uma emergência gravíssima e de alta complexidade.

Observamos que há um desequilíbrio entre as necessidades verificadas e os recursos disponíveis quando ocorre um evento desse tipo, especialmente quando ocorre em cidades de pequeno ou médio porte. Assim, são necessárias e urgentes medidas excepcionais e respostas rápidas para atender às necessidades psicossociais dos envolvidos e aos cuidados relacionados à saúde, com a urgência de ações articuladas. Em tais situações de exceção, linhas orientadoras precisam ser estabelecidas para as intervenções iniciais emergenciais e, somente após conseguir a restauração de um certo equilíbrio primário (resposta), iniciam-se as demais etapas que possibilitam um delineamento maior a médio e longo prazo (reconstrução).

Nesse cenário, um planejamento rígido é ineficaz, exigindo uma análise diária do contexto e um replanejamento das ações, além de capacidade técnica para lidar com imprevistos e mudanças rápidas de rumo. Quarantelli, estudioso da sociologia do desastre, esclarece que "A gestão efetiva das crises requer tanto de improviso como de preparação. Se falta a primeira, a gestão perde flexibilidade frente às condições em mudança; se falta a segunda, perde clareza em alcançar as respostas essenciais" (Quarantelli, 1978, *apud* Oliveira *et al.*, 2012, p. 3).

Além da assistência médica, as ações emergenciais têm como um dos principais objetivos promover o cuidado e apoio psicossocial aos indivíduos e grupos que foram afetados direta ou indiretamente pela tragédia, respeitando a segurança, a dignidade e os direitos dos envolvidos, mas com a constante preocupação de promover ações coordenadas que ampliem a capacidade instalada. Além das vítimas diretas, por também afetarem a comunidade escolar e

de entorno, as ações devem ocorrer a partir de rápido e contínuo diagnóstico, e na identificação das demandas do contexto, num processo de constante escuta, seleção de informações, análise, planejamento, avaliação diária, replanejamento e diálogo. Esse processo responsivo permite atuar de forma rápida, mas com direcionamento, priorizando o atendimento às necessidades dessas pessoas. É fundamental incorporar a escuta ativa, os saberes, culturas e ações dos indivíduos, grupos e comunidades, assim como os serviços e suportes disponíveis no território. É preciso considerar ainda que, essas respostas/ações implicam a articulação entre as esferas de governo, como Município e o Estado. Todavia, não se pode prever se e quando ocorrerá um ataque desse tipo, muito menos a quantidade de pessoas afetadas.

Nesse sentido, o atendimento à legislação, a estrutura rígida e burocrática que a caracteriza, e o tempo despendido para tal articulação dificultam — quando não impedem — a agilidade nas respostas que a situação de emergência e alta complexidade requer. A demora, nesses casos, é promotora de outras violências na população atingida, ampliando a crise e suas consequências psicossociais, além de transmitir a mensagem de “desumanização” da gestão pública. Assim, ressaltamos a urgência de formular uma legislação que possibilite a liberação rápida de recursos específicos para a intervenção após esses episódios e que ofereça apoio financeiro para as vítimas e suas famílias, a fim de custear despesas médicas, psicológicas etc. Outra possibilidade é incorporar os ataques de violência extrema a legislações que já tratam de “Situações de Emergências”.

8.7 ORIENTAÇÕES/ PROTOCOLOS/ GUIAS SOBRE POSVENÇÃO

A literatura sobre posvenção em relação aos ataques às escolas, detalhada em tópico anterior, mostra que é necessária a construção de protocolos e guias de orientações adequados à realidade brasileira, para atuar após os eventos. Tais orientações e ações devem levar em consideração as especificidades de terem como alvos as instituições escolares, a fim de contribuir com presteza para os atendimentos primários e a atenção necessária às vítimas e demais afetados pela situação, fortalecendo também os processos de cuidado e apoio coletivo. É importante também considerar os distintos contextos e condições (tipos de escola, localização, características socioeconômicas etc.). Embora instituições e governos (federal e estaduais) tenham elaborado cartilhas voltadas à segurança, pouco se tem orientado as instituições educativas de como podem proceder logo após a ocorrência de um incidente violento como esse. Nesse sentido, juntamente com outras pesquisadoras do GEPEN, participamos da

iniciativa da UNICEF/UNDIME, para construção das Orientações para Preparação e Resposta em casos de Violências Extremas contra Escolas, que se encontra no prelo.

8.8 PROGRAMAS DE DESMOBILIZAÇÃO / DESRADICALIZAÇÃO

No tópico em que tratamos da radicalização, autorradicalização e extremismo, expusemos que a radicalização é “um processo através do qual um indivíduo passa e se vai transformando, não sendo um evento único e espontâneo, assumindo-se como algo negativo quando associado a processo de violência” (Ares, 2015, p. 3).

Alguns países, principalmente aqueles que já enfrentaram ou ainda enfrentam ataques terroristas, têm trabalhado preventivamente com modelos de contra radicalização, implementando medidas e políticas que buscam evitar que jovens ou grupos vulneráveis sejam radicalizados (El-Said, 2015). Tais medidas visam focar nos alvos da radicalização e recrutamento, buscando aumentar a resiliência a ideologias que possam levar ao extremismo violento. Na Suécia, Noruega, Alemanha⁷², Reino Unido⁷³ e Estados Unidos, existem organizações que desenvolvem programas que oferecem apoio a pessoas envolvidas em grupos extremistas e que desejam deixá-los.

Entendemos que são necessários programas semelhantes no Brasil, com intuito de desmobilizar e desradicalizar indivíduos envolvidos com esses grupos e com atos de violência extrema. Essas medidas devem ser trabalhadas tanto nas escolas, visando impedir possíveis violências, quanto com jovens identificados como avançando em direção ao extremismo e ainda com aqueles que foram detidos ou internados, visando reintegrá-los à sociedade.

8.10 ESPAÇOS DE SOCIALIZAÇÃO E LAZER

Muito se fala que a escola é o ambiente que deve acolher seus alunos, porém, pouco se analisa se esse acolhimento é feito de forma completa. O desenvolvimento dos estudantes não deve estar focado apenas no cognitivo: existem corpos presentes na sala de aula e que têm que ser trabalhados. Mais do que isso, a prática de atividades físicas vai além do combate ao sedentarismo, ensinando valores e desenvolvendo competências e habilidades como colaboração, inclusão, autoestima e resolução de problemas (Morel, 2020 *apud* Instituto Península, 2020).

⁷²<https://www.exithate.com/>

⁷³<https://www.redebrasilatual.com.br/mundo/exit-organizacao-ajuda-pessoas-deixarem-extrema-direita/>

A prática esportiva e de lazer entre crianças e adolescentes oferece benefícios significativos para a saúde física e o desenvolvimento da coordenação motora. A participação nessas atividades facilita a aquisição natural de habilidades e pode reduzir as chances de desenvolver quadros de ansiedade e depressão. Dentre os muitos benefícios, os exercícios físicos não apenas promovem uma melhor qualidade do sono, mas também auxiliam no controle de comportamentos agressivos e estimulam o raciocínio, além da capacidade de lidar com regras. As atividades esportivas coletivas, por sua vez, contribuem para o reconhecimento de hierarquias, o respeito mútuo e a disciplina.

Por meio do esporte, promove-se a competição saudável, que ajuda os jovens a compreender e gerir desilusões associadas a perdas, contribuindo para seu amadurecimento. As atividades de lazer ou práticas esportivas coletivas, promovem a melhoria da convivência em grupo e socialmente, permitindo também que crianças e adolescentes aprendam a gerir as diferenças e limites dos outros, introduzindo-os em realidades distintas das suas.

O Instituto Península (2020) mapeou as práticas de educação esportiva nas escolas públicas do Brasil e aponta que, em 91% das instituições, aulas de educação física são obrigatórias e, na sua maioria (76%), ministradas duas vezes na semana. No entanto, a mesma pesquisa alerta que 40% das escolas não possuem espaços adequados para prática esportiva (pátio e/ou quadra esportiva). Para 63% dos docentes da disciplina de educação física que ponderaram à pesquisa, a principal barreira apontada para o desenvolvimento do trabalho foram a infraestrutura e os materiais precários nas escolas.

Segundo Vinha *et al.* (2023), para muitas crianças e adolescentes, a escola é o principal e muitas vezes o único espaço de interação social presencial. As autoras ressaltam que essas atividades são ótimas alternativas à superexposição às plataformas *on-line*, pois promovem a socialização e a construção de competências como comunicação, expressão emocional, cooperação, empatia e criatividade, fortalecendo, assim, o sentido de pertencimento à comunidade. Contudo, é fato que as escolas públicas carecem do básico necessário, como instalações adequadas, bibliotecas e quadras poliesportivas, além da infraestrutura necessária para que tais projetos sejam desenvolvidos.

Além da escola é altamente recomendável a ampliação dos espaços na comunidade para lazer e socialização, juntamente com a oferta de projetos e atividades artísticas, culturais e esportivas.

8.11 REDE DE ATENDIMENTO PSICOSSOCIAL E REDE DE PROTEÇÃO

Há uma lacuna significativa na ausência de diretrizes ou fluxos de atendimento sistematizados que envolvam a Rede de Proteção em situações de ameaças ou ataques às escolas, no contexto brasileiro. Após as ameaças do início de 2023, algumas Secretarias desenvolveram protocolos internos para as escolas, mas não por meio de amplas articulações com diferentes serviços e órgãos.

Entretanto, a organização de protocolos como esses se torna necessária para que o trabalho de fortalecimento do SGDCA e das instituições que atendem crianças e adolescentes seja contínuo e que a rede presente no território das escolas atue de forma conjunta nestes casos.

Para tal, é imprescindível investimentos na expansão e no fortalecimento da Rede de Atendimento Psicossocial. Além da ampliação e da articulação, é necessário promover formação, discussão entre os serviços e a elaboração de protocolos e estratégias para atuação em rede, demandando investimento, tempo e um trabalho de compromisso coletivo.

Tais medidas são fundamentais para garantir a qualidade e a efetividade dos serviços oferecidos. Mais uma vez, ressaltamos a essencialidade da abordagem em posvenção nesse atendimento, pois, dessa forma, os serviços já existentes podem desempenhar um papel primordial na assistência e no cuidado das vítimas, promovendo o acolhimento e dando sustentabilidade a um trabalho que deve ser de longo prazo, favorecendo a recuperação e a prevenção de futuros incidentes.

8.12 CONVIVÊNCIA DEMOCRÁTICA

Os princípios e objetivos educacionais a serem alcançados no contexto brasileiro, estão dispostos em diversos documentos legislativos e diretrizes (BRASIL, 1988; 1990; 1997, 2018a; 2018b), enfatizando a formação de indivíduos comprometidos com a democracia e a adoção de valores éticos fundamentais, como solidariedade, justiça e respeito. Segundo Tessaro (2024, p. 7):

(...) os indicativos das políticas públicas nos orientam que os serviços educacionais oferecidos pelas escolas e outras instituições sociais devem considerar não apenas o desenvolvimento cognitivo dos estudantes, mas, de igual modo, os aspectos do contexto onde crianças e jovens estão inseridos, como o relacionamento desses sujeitos com a família, colegas e docentes, portanto, a convivência é uma questão que

deve ser pensada e trabalhada também na escola, visando à prevenção das diferentes formas de violências.

Sendo assim, é imperativo o desenvolvimento de programas e políticas que se concentrem na dinâmica das interações sociais na comunidade escolar, promovendo uma educação democrática e cidadã. Segundo Bedendo (2019, p. 17):

A busca por soluções para os problemas que incomodam às comunidades escolares perpassa as dimensões internas dos espaços educacionais. As análises devem estar pautadas em conteúdos que vão desde a consciência dos limites e das responsabilidades de ação de cada ator até a sustentabilidade dos projetos.

No entanto, como já ressaltamos, a resposta não está em projetos pontuais, mas sim naqueles que se tornam parte do processo pedagógico e do cotidiano das escolas (Vinha *et al.*, 2023).

Como salientado por Santos (2020), a educação deve ser um espaço de transformação social, onde os alunos aprendem a questionar as estruturas de poder e a trabalhar coletivamente para a construção de uma sociedade mais equitativa. Tais iniciativas devem ser direcionadas ao combate às desigualdades, preconceitos e exclusões sociais, rejeitando soluções que se baseiam na violência, no autoritarismo, na submissão ou no individualismo exacerbado, conforme discutido por Freire (1970) em sua obra sobre a pedagogia da opressão. Tudo isso passa pela implementação de ações educacionais que promovam essa convivência harmoniosa, instrumento de prevenção de diversas violências.

Segundo apontam Vinha *et al.* (2023, p. 28):

(...) convivência escolar diz respeito à capacidade ou à disposição que os integrantes da comunidade educativa apresentam para se relacionarem, à formação cidadã e ao desenvolvimento socioemocional e moral, de forma que o conviver no espaço da escola seja um aprendizado contínuo.

Os pesquisadores ressaltam ainda que, por serem os problemas de convivência múltiplos e inter-relacionados, além de possuírem características próprias, requerem intervenções diferenciadas. No entanto, destacam que essas intervenções devem ser coordenadas e complementares.

Existem várias propostas na área de Educação no Brasil, visando alcançar esse objetivo. A título de exemplo, trazemos a desenvolvida pelo GEPEN em escolas públicas. Em 2015, ao longo de 24 meses, foi implementado um programa denominado “A convivência ética na escola”, por meio de convênios entre a Unicamp e as Secretarias de Educação de Campinas e de Paulínia, ambas cidades do estado de São Paulo. De acordo com Vinha *et al.* (2017), o

projeto incluía formação docente e propostas de transformação nas unidades, com ações diferenciadas e complementares entre si, visando a melhoria da qualidade da convivência escolar e à resolução de conflitos, por meio de processos autônomos e dialógicos, favorecendo um clima escolar positivo. As propostas de transformação consistiram na inserção de uma disciplina semanal no currículo dos estudantes para discutir a convivência e a moral; formação semanal para os profissionais dessas escolas; formação quinzenal direcionada apenas à equipe gestora e aos professores tutores (responsáveis pela nova disciplina); implantação de espaços de participação, diálogo e resolução de conflitos, como assembleias de classe e procedimentos de mediação; propostas de protagonismo juvenil, como as Equipes de Ajuda; além da avaliação do clima escolar e discussão coletiva dos resultados.

Os resultados alcançados foram apresentados em diversas pesquisas. Constatou-se a diminuição das situações de violência e intimidação (Tognetta, Souza, Lapa, 2019; Vivaldi, 2020) e uma melhoria expressiva na qualidade das relações interpessoais, tanto entre docentes e estudantes quanto entre os pares (Silva, Aragão, Vinha, 2018); a). Também foi observado o uso de uma comunicação mais empática por parte dos docentes (Ramos, Aragão, 2018; Zechi, 2020); além de intervenções mais construtivas no processo de resolução de conflitos (Dourado, 2016) e uma mudança na qualidade das regras, com ampliação da participação dos estudantes no processo de elaboração e discussão dos problemas (Vivaldi, 2020). Houve um aumento do senso de justiça, respeito e pertencimento dos estudantes, acompanhado do aumento do envolvimento e da legitimação dos espaços de reflexão e debate (Moraes, 2018), além de uma percepção ampliada dos docentes sobre sua habilidade de lidar com os problemas de convivência.

Destacamos a relevância de se atuar em rede, desenvolver programas em larga escala nessa área e da articulação de políticas públicas. Uma nova iniciativa desse grupo de estudos é um convênio para pesquisa, desenvolvimento e inovação firmado em 2024 entre a UNICAMP (por meio da Faculdade de Educação) e as prefeituras de São Paulo e Vitória, com o objetivo de promover a convivência democrática e enfrentar a violência nas escolas (UNICAMP, 2024). O novo programa, intitulado “EntreNós: convivência ética e democrática nas escolas e na sociedade”, será implementado ao longo de cinco anos nas séries finais do ensino fundamental, abrangendo aproximadamente 550 unidades escolares em São Paulo e ao longo de 2 anos, em 50 instituições de Vitória (ES). O programa prevê o desenvolvimento de um modelo inovador de transformação pessoal e coletiva, criado especificamente para ser implementado em grande escala.

Além dos recursos humanos da UNICAMP, o programa contará com a colaboração de pesquisadores da UNESP, UNIFESP e da Fundação Carlos Chagas, reunindo professores, estudantes de graduação e pós-graduação.

Ressaltamos que investir nesse aspecto como política pública, integrada às demais políticas educacionais e sociais, não é apenas desejável, mas essencial para promover um ambiente escolar mais seguro, inclusivo e propício ao aprendizado, além de transformar o contexto educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa buscou mapear os ataques de violência extrema às escolas de educação básica no território brasileiro, cometidos por estudantes e ex-estudantes, abrangendo o período de 2001 a julho de 2024, bem como suas características, analisando-os com relação a literatura na área e apresentar propostas de prevenção e enfrentamento.

O escopo da análise estendeu-se para além do mapeamento quantitativo dos eventos e dos fatores desencadeantes de atos de violência extrema às escolas. Buscamos também identificar as possíveis raízes dessas manifestações comportamentais. Isso se justifica especialmente pelo fato de que tais atos foram perpetrados por indivíduos que fazem ou fizeram parte da comunidade escolar, o que confere uma camada adicional de complexidade ao fenômeno e suscita profundas reflexões acerca das dinâmicas relacionais, políticas e socioculturais envolvidas.

Dessa forma, durante o desenvolvimento do estudo, pudemos verificar alguns pontos relevantes que destacaremos a seguir.

Na revisão de literatura, identificamos a ausência de consenso e unificação do termo que designa esse tipo de ato, o que dificulta a comparação, análises e registro dos casos em nível global. Assim, foi importante construir e fundamentar um termo específico que passamos a utilizar para o fenômeno no contexto brasileiro: **ataques de violência extrema às escolas**.

Essa construção conceitual foi necessária para o contexto brasileiro, para diferenciarmos o evento de todas as demais formas de violência que orbitam o ambiente educacional, abrangendo tanto os ataques ativos quanto os direcionados. Essa distinção também reforçou a necessidade de prioridade e urgência em relação ao enfrentamento, prevenção e mitigação, além conferir visibilidade à forma cruel com que esses atos são perpetrados e às suas consequências extremamente danosas.

Evidenciamos que os casos mapeados no Brasil apresentam aspectos comuns às definições de perfil dos autores identificados em outros países, assim como possíveis fatores desencadeadores dos ataques.

A escolha de instituições educacionais como alvo de ataques de violência extrema é um ponto significativo na literatura sobre o tema. Essa escolha é frequentemente interpretada como um símbolo das experiências opressivas vivenciadas pelos agressores. Simultaneamente, a escola representa um microcosmo das interações sociais e da trajetória pessoal do indivíduo

na sociedade. Essa dualidade simbólica é central para a compreensão das motivações que levam à escolha desses locais como alvos de violência extrema.

Os elementos desencadeantes dessa violência são multifacetados e, para uma compreensão ampla do cenário contemporâneo, tornou-se imperativo analisarmos a origem dos coletivos associados à ideologia extremista. Examinamos as motivações características desses grupos à luz do sistema patriarcal, que vigora há séculos em todo o mundo, e o impacto causado pela eclosão dos movimentos sociais de contracultura, que passaram a questionar as normas hegemônicas e foram vistos como uma ameaça aos privilégios masculinos enraizados na sociedade conservadora.

A trajetória e expansão dos grupos extremistas estão ligadas ao desenvolvimento e globalização promovidos pela tecnologia, bem como suas diversas ramificações e ampliação evolutiva das comunicações.

É imprescindível destacarmos o advento da pandemia e seu impacto no modo relacional da sociedade, mas principalmente dos adolescentes. A pandemia de Covid-19 trouxe uma imersão no mundo virtual que os aproximou e possibilitou as participações em comunidades de subculturas violentas voltadas para a disseminação de ideologias excludentes e preconceituosas.

Por outro lado, a ausência de regulação sobre publicações nas plataformas digitais, redes sociais e aplicativos como WhatsApp, Telegram, Discord e outros, foi crucial para a proliferação de grupos com discursos extremistas que exaltam ataques às escolas. Essas ameaças foram expostas em mídias sociais abertas como Twitter, Facebook, Instagram e adjacentes. Nesse contexto, o número de ataques no período que envolve 2022 a 2024 superou o total de ocorrências dos 20 anos anteriores, enquanto o país enfrentava um período de intensa polarização política, caracterizado pela disseminação de desinformação, discursos de ódio e teorias conspiratórias, que influenciaram ações individuais e coletivas.

Nunca o terrorismo estocástico esteve tão presente, manipulando e incentivando um ataque à democracia por meio de discursos, postagens e interações dissimuladas. Diante desse cenário, houve uma reação ampla de enfrentamento e tentativas de prevenção e mitigação, tanto por parte do governo Federal quanto por parte das unidades federativas e municípios, por meio de diversas estratégias de ação, visando inibir novas publicações e mantendo monitoramento constante sobre possíveis ameaças.

Ainda estamos distantes de compreendermos plenamente os efeitos das plataformas virtuais na vida em sociedade, mas é consenso que as soluções não serão alcançadas por meio de intervenções pontuais e individuais. Assim como os fatores são multifacetados, as estratégias

de enfrentamento e prevenção devem incluir a intersetorialidade e interdisciplinaridade na condução de estudos, programas e políticas públicas. Usuários extremistas buscam ambientes em que possam usufruir de liberdade irrestrita e transitam de uma plataforma a outra, abandonando locais onde se sentem cerceados e rastreados, o que torna cada vez mais difícil o monitoramento, a remoção desses conteúdos e o seu banimento das plataformas. Destacamos que existem casos que não foram inseridos neste estudo, devido à falta de informações suficientes para incluí-los, que consideramos "indeterminados", mas que continuam sendo monitorados na busca por novas informações (Seabra, BA, 2023; Bom Retiro do Sul, RS, 2023; Campinas, SP, 2024 e Belo Horizonte, MG, 2024).

A conclusão deste estudo parte do princípio de que o debate sobre possíveis soluções para esse tipo de violência extrema está intimamente relacionado à formação ética e moral na convivência dos estudantes. É evidente que as soluções não surgirão de forma rápida, fácil ou simples, nem mesmo em curto prazo. Há uma necessidade clara de uma política pública em âmbito federal, articulada com estados e municípios, de fomento a uma melhoria do clima escolar, bem como na qualidade das formações por uma escola democrática. Isso requer investimentos robustos, que promovam transformações, atuando necessariamente nas três vias inter-relacionadas: institucional, interpessoal e curricular.

Tampouco será somente por meio da instituição escolar que o fenômeno tratado nesta pesquisa poderá ser extinto ou mitigado. A escola passa por profundas transformações; é um organismo vivo; há muito tempo deixou de ser apenas um espaço que prioriza o cognitivo, uma vez que a necessidade do desenvolvimento de habilidades socioemocionais encontra-se no cerne de uma educação democrática e inclusiva.

Compreendemos que uma cultura alimentada gradualmente pela não intencionalidade de políticas públicas na educação, colaborou com esse cenário caótico.

Essa realidade é reforçada pelo enfraquecimento do valor da escola em si, que se manifesta na falta de professores e funcionários, na ausência de remuneração adequada que permita jornadas saudáveis, na formação profissional insuficiente para lidar com a gravidade dos problemas enfrentados, e na infraestrutura inadequada para promover a dignidade de estudantes e adultos da escola. Além disso, é imprescindível o fortalecimento da rede de proteção com atendimentos necessários para casos que requeiram suporte psicológico, psiquiátrico e/ou assistencial. Esses são passos essenciais para transformar a cultura escolar em um espaço de diálogo, cidadania, pertencimento e convivência ética.

Às instituições governamentais cabe a responsabilidade de aprimorar as políticas de segurança escolar, corrigindo possíveis falhas na detecção de sinais de alerta (como

denúncias e monitoramentos). É fundamental promover políticas públicas mais eficazes, que garantam acompanhamento em saúde mental e social para estudantes em risco, além de investimentos na formação e melhoria da rede de proteção para crianças e adolescentes.

As instituições escolares e os núcleos familiares devem trabalhar juntos para identificar problemas emocionais ou comportamentais, promovendo um ambiente de cuidado coletivo, de bem estar e proteção. É também necessário investir no letramento digital dos estudantes, visando mitigar os riscos inerentes ao ambiente virtual. A sociedade, por sua vez, deve estar aberta a um diálogo mais amplo sobre saúde mental e prevenção da violência em suas diversas formas, reconhecendo que, muitas vezes, como “cidadãos adultos”, vivenciamos e incentivamos a disseminação de discursos e posturas polarizadas. É urgente a conscientização de que cabe a todos o dever de apoiar iniciativas comunitárias e educacionais que fortaleçam o bem estar de crianças e jovens.

É crucial reconhecer que, apesar da diminuição nos ataques efetivos às escolas em 2024, o número de denúncias de ameaças permanecem alarmantemente elevado. Trazemos novamente que de abril de 2023, a junho de 2024, foram registradas 11.080 denúncias sobre esse tema, conforme informações do Ministério da Justiça e Segurança Pública, obtidas por meio da Lei de Acesso à Informação. Além disso, são inúmeros os casos que foram evitados após monitoramento, reportados pelas forças de segurança, embora poucos sejam divulgados pela mídia. Esses dados indicam a persistência do fenômeno e a necessidade contínua de vigilância e ação preventiva por parte das autoridades, da comunidade escolar e das famílias.

É incontestável que, a menos que ocorram mudanças significativas no sistema, com uma abordagem multifacetada, combinando políticas sociais, econômicas e culturais, os eventos violentos que constituem o cerne desta pesquisa continuarão a assombrar nossa realidade.

Assim, por analogia ao filme “O Feitiço do Tempo”, cujo protagonista se depara diariamente com as mesmas situações vividas no dia anterior, nossa sociedade se encontra diante do desafio de romper com o ciclo de violência que ela mesma fomenta e reproduz, por meio de inúmeros fatores reiteradamente trazidos à luz pelos estudos científicos e que, apesar disso, se perpetuam no tempo: a desigualdade e exclusão social, a produtividade predatória, a educação deficiente, os discursos e crimes de ódio disfarçados cotidianamente sob o viés da “liberdade de expressão”, e a ausência de políticas públicas que efetivamente se traduzam em uma rede de proteção sólida, ativa, eficaz para nossas crianças e adolescentes. Tudo isso perpassa pela necessidade de investimentos na qualificação de profissionais (e em número suficiente) que possam abordar corretamente, de forma sensível e sempre que necessário, a

saúde mental e a convivência democrática e ética na escola, a qual, em última instância, constitui a esperança de um futuro em que a violência ceda espaço a uma realidade mais segura e harmônica. Neste contexto, esta pesquisa buscou lançar luz sobre os fatores que têm nos levado a esses caminhos violentos, infelizmente observados com mais frequência nos dias atuais, e a crucial necessidade de transformação e responsabilidade compartilhada para sairmos desse “feitiço do tempo”, tal qual o filme.

REFERÊNCIAS

- ABRAMS, Z. Stress of mass shootings causing cascade of collective traumas. 6. ed. Washington, DC: APA American Psychological Association - **Monitor on Psychology**, 27 out. 2023. Disponível em: <https://www.apa.org/monitor/2022/09/news-mass-shootings-collective-traumas>. Acesso em: 05 nov. 2023.
- ABREU, F. S. A falsa medida do homem. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, vol. 6, n. 4, nov. 2019, p. 102–105. Disponível em: <http://periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/659>. Acesso em: 30 maio 2024.
- ABREU, G. Traço de misoginia, revela delegada sobre aluno que cometeu ataque em escola de Manaus. **Agência Cenarium**, Manaus, 11 abr. 2023. Disponível em: <https://agenciacenarium.com.br/traco-de-misoginia-revela-delegada-sobre-aluno-que-cometeu-ataque-em-escola-de-manauas/>. Acesso em: 15 jul. 2024.
- ADOLESCENTE é apreendida ao ser flagrada com armas e conteúdos nazistas em Auriflama. Rio Preto: G1, Globo.com, 03 maio 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-jose-do-rio-preto-aracatuba/noticia/2023/05/03/adolescente-e-apreendida-apos-ser-flagrada-com-armas-e-conteudos-nazistas-em-auriflama.gh.html>. Acesso em: 7 jun. 2023.
- ADORIAN, R. T., MOURA, A. C., KONZEN, M., AMARAL, T. C., SILVA, N., SILVA, V., SALES, W. T. Teoria do apego. **Revista Cathedral**, v. 6, n. 2, p. 103-122, 2024.
- AGÊNCIA SENADO. Ataques em escolas estão ligados ao neonazismo, dizem especialistas. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2023/05/05/ataques-em-escolas-estao-ligados-ao-neonazismo-dizem-especialistas>. Acesso em: 15 jun 2023.
- AGGER, B.; LUKE, T. **Gun violence and public life**. 1. ed. New York: Paradigm Publishers, 2014. 237 p.
- AGNICH, L. E. A comparative analysis of attempted and completed school-based mass murder attacks. **American Journal of Criminal Justice**, v. 40, n. 1, p. 1–22, 2015. DOI: 10.1007/s12103-014-9239-5.
- ALA-AHO, T.; TURUNEN, T. **Kauhajoki project. Final report. Organization and delivery of psychosocial support after the Kauhajoki school shootings**. Hospital District of South Ostrobothnia; European Federation of Psychologists' Associations – EFPA, 2012. Disponível em: <http://www.epshp.org/kauhajokihanke/KauhajokiProjectFinalReport.pdf>. Acesso em: 6 set. 2023.
- ALLAME, H.; NAKHLAWI, R. Nationalist, supremacist, or extremist? How news organizations describe far-right ideologies. Washington, DC: The Washington Post, 2021. Disponível em: https://www.washingtonpost.com/national-security/minorities-far-right-visible-role/2021/05/16/e7ba8338-a915-11eb-8c1a-56f0cb4ff3b5_story.html. Acesso em: 16 maio 2024.

AMATO, B.; FUCHS, J. J. B. Discursos de ódio de gênero e subjetivação: articulações entre masculinismo e extrema-direita. In: **Violência e gênero: análises, perspectivas e desafios**. 2022. ISBN 978-65-5360-163-5. DOI: 10.37885/220709519.

AMERICAN ACADEMY OF FAMILY PHYSICIANS. Gun violence, prevention of (position paper). Leawood, KS, 2023. Disponível em: <https://www.aafp.org/about/policies/all/gun-violence.html>. Acesso em: 07 dez. 2023.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Diagnostic and statistical manual of mental disorders**. 4. ed. Washington, DC: American Psychiatric Association, 1994.

AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION. One-third of US adults say fear of mass shootings prevents them from going to certain places or events. 15 ago. 2019. Disponível em: <https://www.apa.org/news/press/releases/2019/08/fear-mass-shooting>. Acesso em: 28 fev. 2024.

AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION. Resolution on violence in video games and interactive media. Washington, DC, 2020. Disponível em: <https://www.apa.org/about/policy/interactive-media.pdf>. Acesso em: 7 jan. 2024.

AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION. Task Force on Violent Media. Technical report on the review of the violent video game literature. Washington, DC, 2015. Disponível em: <https://www.apa.org/about/policy/resolution-violent-video-games.pdf>. Acesso em: 7 jan. 2024.

AMERISE, A. Porte de arma nos EUA: porque esse direito entrou na Constituição. **BBC Brasil**, 26 mai. 2022. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-61583096#:~:text=Em%2015%20de%20dezembro%20de,%2C%20imprensa%2C%20religi%C3%A3o%20ou%20reuni%C3%A3o>. Acesso em: 5 dez. 2023.

AMMAN, M.; MELOY, J. R. Stochastic terrorism: a linguistic and psychological analysis. **Perspectives on Terrorism**, v. 15, n. 5, p. 2-3, 2021. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/27073433>. Acesso em: 30 mar. 2024.

ANDRADE, F. O que é a teoria do apego. **Psicanálise Blog**, fev. 2024. Disponível em: <https://psicanaliseblog.com.br/a-teoria-do-apego-e-a-depressao-relacoes-e-impactos/>. Acesso em: 5 mar. 2024.

ANDRADE, L. E. A consolidação do patriarcado no Brasil: a origem das desigualdades entre homens e mulheres. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, v. 6, n. 11, p. 25-39, nov. 2021. ISSN: 2448-0959. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/psicologia/consolidacao-do-patriarcado>. DOI: 10.32749. Acesso em: 6 fev. 2024.

ANDRADE, M.C. ARAUJO, B. Quatro anos após ataque em Suzano, sobrevivente ainda luta contra pesadelos. **Portal Terra**, 23 jun. 2023. Disponível em: <https://www.terra.com.br/noticias/educacao/4-anos-apos-ataque-em-suzano-sp-sobrevivente-ainda-luta-contr-pesadelos-tudo-volta-muito-forte,60dd5a2d0bb3b6fe326a4dc43b986517zlpf6if.html>. Acesso em 18 out 2023.

ANJOS, S. Violência nas escolas: ações de prevenção e desconstrução do medo. **ALECE Assembleia Legislativa do Estado do Ceará**, 20 abr. 2023, Disponível em: <https://www.al.ce.gov.br/noticias/violencia-nas-escolas-acoes-de-prevencao-e-desconstrucao-do-medo> Acesso em: 03 mar. 2024.

ANTI-DEFAMATION LEAGUE (ADL). General hate symbols. Anti-Defamation League, 2024. Disponível em: https://www.adl.org/global-search?keywords=fasces&sort_by=search_api_relevance. Acesso em: 30 mar. 2024.

ANTI-DEFAMATION LEAGUE (ADL). Murder and extremism in the United States 2022. Anti-Defamation League, 2023. Disponível em: <https://www.adl.org/resources/report/murder-and-extremism-united-states-2022>. Acesso em: 31 out. 2023.

APPADURAI, A. **Fadiga da democracia**. A grande regressão: um debate internacional sobre os novos populismos e como enfrentá-los. Tradução: Sílvia Bittencourt 1. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2019.

ARES, P. Prevenção da radicalização e do extremismo violento. Lisboa: **Centro de Investigação sobre Direito e Segurança**, 2015. Disponível em https://www.academia.edu/18515361/Preven%C3%A7%C3%A3o_da_Radicaliza%C3%A7%C3%A3o_e_do_Extremismo_Violento. Acesso em: 14 abr. 2024.

ASSIS, S.G.; AVANCI, J.Q. Uma bússola no labirinto: bases que formam e investigam a autoestima. In: **Labirinto de espelhos: formação da autoestima na infância e adolescência**. Ed. Fiocruz, 2004, 208 p. ISBN: 8575410415.

ATIRADOR do massacre em Realengo atirava em meninas. **UOL Podcast Ficha Criminal**. São Paulo, SP, 11 dez. 2019. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2019/12/11/ficha-criminal-atirador-do-massacre-de-realengo-mirava-em-meninas.htm#:~:text=Testemunhas%20do%20ataque%20contam%20que,a%20pernas%2C%20bra%C3%A7os%20e%20tronco>. Acesso em: 12 jun. 2023.

AUTOR do massacre no Rio sofreu bullying, dizem ex-colegas de escola. **UOL Notícias**, 08 abr. 2011. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2011/04/08/autor-do-massacre-no-rio-sofreu-bullying-dizem-ex-colegas-de-escola.htm>. Acesso em: 7 dez. 2023.

AVAMEC. **Curso: recomendações para proteção e segurança no ambiente escolar**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2023. Disponível em: <https://avamec.mec.gov.br/#/instituicao/seb/curso/15582/agenda/visualizar>. Acesso em: 15 maio 2024.

AVANCINI, M. Veja as orientações à imprensa sobre situações de massacres nas escolas. **JEDUCA**, 5 abr. 2023. Disponível em: <https://jeduca.org.br/noticia/veja-as-orientacoes-para-a-cobertura-de-massacres-em-escolas>. Acesso em: 15 ago. 2023.

ÁVILA, R. Autor de ataque em Poços de Caldas já tinha ameaçado a mãe: matar todos vocês. **Itatiaia**, Belo Horizonte, 11 out. 2023. Disponível em: <https://www.itatiaia.com.br/cidades/2023/10/11/autor-de-ataque-em-pocos-de-caldas-ja-tinha-ameacado-a-mae-matar-todos-voces>. Acesso em: 15 out. 2023.

BACKMAN, R. **Rage**. Londres: New English Library, 1977.

BAHIA. Decreto nº 21.992, de 20 de fevereiro de 2023. Institui o Comitê Estadual Intersetorial de Segurança nas Escolas e nos Espaços Educacionais da Bahia - CISE, na forma que indica. **Diário Oficial do Estado da Bahia**, 20 fev. 2023. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/ba/decreto-n-21992-2023-bahia>. Acesso em: 29 jul. 2024.

BARBOSA, A. F. Interpretando o fim do ciclo 1988-2016: pode a “parceria” Furtado e Florestan fornecer novas pistas teóricas e metodológicas para entender o presente passado? **Revista Novos Rumos**, v. 57, n. 1, p. 109–130, 2020. Disponível em: <http://revistas.marilia.unesp.br/index.php/novosrumos/article/view/10461>. Acesso em: 12 abr. 2024.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARRENSE, H.; BARROS, L. Ele não pensa igual a gente. **UOL Notícias**, 13 fev. 2023. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2023/02/13/mae-adolescente-escola-invasao.htm?cmpid=copiaecola>. Acesso em: 2 abr. 2023.

BARRETO, M.P.S.L. Patriarcalismo e o feminismo: uma retrospectiva histórica. **Revista Ártemis**, [S. l.], n. 1, 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/artemis/article/view/2363>. Acesso em: 25 jul. 2023.

BARROS, João Paulo Pereira. **Políticas educacionais e práticas pedagógicas em contextos de desigualdade: um estudo sobre a escola pública no Brasil**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/10946/1/2014_tese_jppbarros.pdf. Acesso em: 7 out. 2024.

BATISTA, D. Lei de Debora Menezes reforça proteção nas escolas públicas do Amazonas com a criação do índice escolar de segurança. **Poder Legislativo do Amazonas**, 17 jan. 2024. Disponível em: <https://www.aleam.gov.br/lei-de-debora-menezes-reforca-protacao-nas-escolas-publicas-do-amazonas-com-a-criacao-do-indice-escolar-de-seguranca/> Acesso em: 05 fev. 2024.

BELL, M.; BAYLISS, N. The tough guise: teaching violent masculinity as the only way to be a man [Resenha do filme **Tough guise 2: violence, manhood and American culture**, de J. Katz e J. Earp]. **Sex Roles: A Journal of Research**, v. 72, n. 11-12, p. 566–568, 2015. DOI: 10.1007/s11199-015-0479-8.

BERBRIER, M. The victim ideology of white supremacists and white separatists in the United States. **Sociological Focus**, v. 33, n. 2, p. 175–191, 2000. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/20832074>. Acesso em: 6 ago. 2023.

BERNARDO, A. Massacre de Realengo: os 10 anos do ataque a escola que deixou 12 mortos e chocou o Brasil. **BBC News Brasil**, 06 de abril de 2021. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-56657419>. Acesso em 29 mar. 2023.

BEROL, V. C.; DURÃO, S. S. B. A pandemia do novo coronavírus e policiais militares do estado de São Paulo: segurança pública, saúde mental e estresse. In: XXIX Congresso de Iniciação Científica da Unicamp, 2021, Campinas. **Anais eletrônicos**. Campinas: Galoá,

2021. Disponível em: <https://proceedings.science/unicamp-pibic/pibic-2021/trabalhos/a-pandemia-do-novo-coronavirus-e-policiais-militares-do-estado-de-sao-paulo-segu?lang=pt-br>. Acesso em: 22 nov. 2023.

BESSEN, B. **Nos limiares do(a) político(a): (des/re)construindo trajetórias e narrativas de jovens ativistas das direitas radicais no Brasil e na Alemanha**. 2023. Tese (Doutorado em Mudança Social e Participação Política) - Escola de Artes, Ciências e Humanidades, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023. DOI:10.11606/T.100.2023.tde-08012024-121833. Acesso em: 11 abr. 2024.

BETHESDA, M. D. Responding to a mass casualty event at a school: general guidance for the first stage of recovery. **NASP National Association of School Psychologists**, 2020. Disponível em: <https://www.naspon-line.org/resources-and-publications/resources-and-podcasts/school-safety-and-crisis/school-violence-resources/responding-to-a-mass-casualty-event-at-a-school-general-guidance-for-the-first-stage-of-recovery>. Acesso em: 18 ago. 2023.

BLACKMAN, S. Subculture theory: an historical and contemporary assessment of the concept for understanding deviance. **Deviant Behavior**, v. 35, p. 496–512, 2014. DOI: 10.1080/01639625.2013.859049.

BLEE, K. M. **Inside organized racism: women in the hate movement**. Berkeley: University of California Press, 2003. ISBN 9780520930728.

BÖCKLER, N.; LEUSCHNER, V.; ZICK, A. Same but Different? Developmental pathways to demonstrative targeted attacks — qualitative case analyses of adolescent and young adult perpetrators of targeted school attacks and jihadi terrorist attacks in Germany. **International Journal of Developmental Science**, v. 12, n. 1–2, p. 5–24, 2018. Disponível em: <https://www.medra.org/servlet/aliasResolver?alias=iospress&doi=10.3233/DEV-180255>. Acesso em: 3 mar. 2024.

BOEHME, H.; SCOTT, D. Alt-White? A gendered look at “victim” ideology and the alt-right. **Victims & Offenders**, v. 15, p. 1-23, 2019. DOI: 10.1080/15564886.2019.1679308. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/336783781_Alt-White_A_Gendered_Look_at_Victim_Ideology_and_the_Alt-Right. Acesso em: 17 mar. 2024.

BOGERTS, B. Amok und School Shooting. In: BOGERTS, Bernhard (Ed.). **Woher kommt Gewalt?** Berlin, Heidelberg: **Springer Berlin Heidelberg**, 2021, p. 173–193. Disponível em: https://link.springer.com/10.1007/978-3-662-63338-0_16. Acesso em: 3 mar. 2024.

BORDIEU, P. **O poder simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertand Brasil, 1989.

BORÉM, A. Em um ano, botão do pânico foi acionado 57 vezes em escola de Vitória. **A Gazeta**, 7 fev. 2024. Disponível em: <https://www.agazeta.com.br/es/cotidiano/mapa-em-1-ano-botao-do-panico-foi-acionado-57-vezes-em-escolas-de-vitoria-0224#:~:text=O%20bot%C3%A3o%20do%20p%C3%A2nico%2C%20ferramenta,que%20a%20ferramenta%20foi%20usada>. Acesso em: 15 mar. 2024.

BORUM, R. Radicalização em extremismo violento I: uma revisão das teorias das ciências sociais. **Jornal de Segurança Estratégica**, v. 4, n. 4, p. 7-36, 2012. DOI:

<http://dx.doi.org/10.5038/1944-0472.4.4.1>. Disponível em:
<https://digitalcommons.usf.edu/jss/vol4/iss4/2>. Acesso em: [inserir data de acesso].

BOWLING, J.; MONTANARO, E.; ORDONEZ, S. G.; MCCABE, S.; FARRIS, S. Coming together in a digital age: community Twitter responses in the wake of a campus shooting. **PLOS ONE**, v. 17, n. 12, e0279569, 2022. DOI: 10.1371/journal.pone.0279569. PMID: 36576914; PMCID: PMC9797086.

BOZZA, T. C. L. **Adolescentes e interações on-line: uma proposta de intervenção educativa visando a convivência ética virtual**. 2021. 1 recurso on-line (349 p.). Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1641268>. Acesso em: 29 abr. 2024.

BRASIL. Lei 13.935 de 11 de dezembro de 2019. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 de dez. 2019.

BRASIL. Agência Brasileira de Inteligência (ABIN). **Guia para prevenção de ataques extremistas violentos em escolas**. 1. ed. Brasília: Gráfica ABIN, 2023. 40 p.

BRASIL. Congresso Nacional. Senado Federal. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 1990.

BRASIL. **Conselho Nacional de Saúde**. Resolução CNS nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa envolvendo seres humanos. Disponível em: <https://www.conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>. Acesso em: 05 jul. 2024.

BRASIL. **Conselho Nacional de Saúde**. Resolução CNS nº 510, de 7 de abril de 2016. Estabelece diretrizes e normas para a pesquisa em saúde com seres humanos. Disponível em: <https://www.conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 05 jul. 2024.

BRASIL. Decreto nº 11.615, de 21 de julho de 2023. Regulamenta a Lei nº 10.826, de 22 de dezembro de 2003, para estabelecer regras e procedimentos relativos à aquisição, ao registro, à posse, ao porte, ao cadastro e à comercialização nacional de armas de fogo, munições e acessórios; disciplinar as atividades de caça excepcional, de caça de subsistência, de tiro desportivo e de colecionamento de armas de fogo, munições e acessórios; disciplinar o funcionamento das entidades de tiro desportivo e dispor sobre a estruturação do Sistema Nacional de Armas - Sinarm. **Diário Oficial da União**, Brasília, 21 jul. 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/d11615.htm. Acesso em: 29 jul. 2024.

BRASIL. Decreto nº 12.006, de 24 de abril de 2024. Institui o Sistema Nacional de Acompanhamento e Combate à Violência nas Escolas e regulamenta a Lei nº 14.643, de 2 de agosto de 2023. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 abr. 2024.

BRASIL. Lei 13.185 de 06 de novembro de 2015. Institui o programa de combate à intimidação sistemática (bullying). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 09 de nov. 2015.

BRASIL. Lei 14.643 de 02 de agosto de 2023. Autoriza o Poder Executivo a implantar serviço de monitoramento de ocorrências de violência escolar. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 02 de ago. 2023.

BRASIL. Lei 14.811 de 12 de janeiro de 2024. Institui medidas de proteção à criança e ao adolescente contra a violência nos estabelecimentos educacionais ou similares, prevê a Política Nacional de Prevenção e Combate ao Abuso e Exploração Sexual da Criança e do Adolescente e altera o [Decreto-Lei nº 2.848](#), de 7 de dezembro de 1940 (Código Penal), e as [Leis nºs 8.072](#), de 25 de julho de 1990 (Lei dos Crimes Hediondos), e [8.069](#), de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 de jan. 2024.

BRASIL. Lei 14.826 de 20 de março de 2024. Institui a parentalidade positiva e o direito ao brincar como estratégias intersetoriais de prevenção à violência contra crianças; e altera a Lei nº 14.344, de 24 de maio de 2022. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 de mar. 2024.

BRASIL. Lei n. 13.663 de 14 de maio de 2018. Altera o art. 12 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 maio, 2018.

BRASIL. Lei n. 14.643, de 2 de agosto de 2023. Autoriza o Poder Executivo a implantar serviço de monitoramento de ocorrências de violência escolar. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2 ago. 2023.

BRASIL. Lei nº 12.527, de 18 de novembro de 2011. Regula o acesso a informações previsto no inciso XXXIII do art. 5º, no inciso II do § 3º do art. 37 e no § 2º do art. 216 da Constituição Federal; altera a Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990; revoga a Lei nº 11.111, de 5 de maio de 2005, e dispositivos da Lei nº 8.159, de 8 de janeiro de 1991; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 nov. 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/112527.htm. Acesso em: 5 mai. 2024.

BRASIL. Lei nº 13.185, de 6 de novembro de 2015. Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying). **Diário Oficial da União**, Brasília, 6 nov. 2015.

BRASIL. Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018. Dispõe sobre a proteção de dados pessoais. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/113709.htm. Acesso em: 05 out. 2024.

BRASIL. Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989. Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, p. 118-119, 6 jan. 1989.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Pisa Brazil, 2022. INEP, 5 dez. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pisa/resultados/2022>. Acesso em: 5 fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portal da Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018.

BRASIL. Ministério da Justiça e Segurança Pública. **Relatório de Gestão Integrado**. Brasília: Ministério da Justiça, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mj/pt-br/acesso-a->

[informacao/auditorias/relatorio_de_gestao_ versao_retificada-compressed.pdf](#). Acesso em: 28 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Justiça. **De boa na rede: por um ambiente virtual seguro para crianças e adolescentes**. Brasília: Ministério da Justiça, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mj/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/deboanarede>. Acesso em: 18 mai. 2023.

BRASIL. **Resolução Conanda nº 137, de 21 de janeiro de 2010**. Disponível em: https://crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/legis/conanda/resolucao_conanda_137_2010_fundos.pdf. Acesso em: 10 mai. 2023.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Senado Federal. **Projeto de Lei nº 2630, de 2020**. Institui a Lei Brasileira de liberdade, responsabilidade e transparência na internet. Altera as Leis nº 10.703, de 2003, e nº 12.965, de 2014. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2020. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2256735&fichaAmigavel=nao>. Acesso em: 25 jul. 2024.

BRONDANI, R. P. et al. Percursos de jovens em contextos de vulnerabilidade social: um estudo longitudinal. Gerais, **Rev. Interinst. Psicol.** [online], 2021, vol. 14, n. 2, pp. 1-25. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-82202021000200012&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 3 jun. 2024. ISSN 1983-8220. <https://doi.org/10.36298/gerais202114e16464>.

BUMP, P. Why non-white people might advocate white supremacy. **The Washington Post**, 2023. Disponível em: <https://www.washingtonpost.com/politics/2023/05/08/texas-shooting-white-supremacy-non-whites/>. Acesso em: 20 mai. 2024.

BURKE, P. **A revolução francesa da Historiografia: Escola dos Annales (1929-1989)**. Tradução: Nilo Odália. 2. ed. São Paulo: Editora Universidade Estadual Paulista, 1992. 116 p. ISBN 85-7139-0013-4.

BUSINARI, M. Jovem que atirou em escola na Bahia detalhou nas redes como seria o crime. **UOL Cotidiano**, 26 set. 2022. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2022/09/26/jovem-que-atirou-em-escola-na-ba-detalhou-nas-redes-como-seria-o-crime.htm>. Acesso em: 25 out. 2022.

CALDARARO, N. L. White supremacy: origins and evolution, a brief history of who is included and excluded and how it has created a crisis in America. **Social Science Research Network**, 2020. DOI: 10.2139/SSRN.3619534.

CALLIGARIS, C. **A adolescência**. São Paulo: PubliFolha, 2009, 88 p.

CALSAVARA, F. Tiroteio em escola: suspeito diz que não conhecia as vítimas e que planejou ataque por 4 anos. **Gazeta do Povo**, 20 jun. 2023. Todos os direitos reservados. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/parana/suspeito-depoimento-planejou-ataque-por-quatro-anos-cambe/>. Acesso em: 15 jul. 2023.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. Grupo de trabalho sobre a política de combate à violência nas escolas brasileiras. **Câmara dos Deputados**, 2023. <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/grupos-de-trabalho/57a-legislatura/grupo-de-trabalho-sobre-a-politica-de-combate-a-violencia-nas-escolas-brasileiras>. Acesso em: 03 mai. 2024.

CARA, D. et al. **Ataques às escolas no Brasil: análise do fenômeno e recomendações para a ação governamental**. Grupo de Trabalho de Especialistas em Violência nas Escolas, estabelecido pela Portaria nº 1.089 de 12 de junho de 2023. Ministério da Educação, Brasília, DF, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/participacao-social/grupos-de-trabalho/prevencao-e-enfrentamento-da-violencia-nas-escolas/resultados/relatorio-ataque-escolas-brasil.pdf>. Acesso em: 30 out. 2023.

CARA, D. et al. **O ultraconservadorismo e extremismo de direita entre adolescentes e jovens no Brasil: ataques às escolas e alternativas para a ação governamental**. GT de transição de Governo, nov. 2022. Disponível em: <https://campanha.org.br/acervo/relatorio-ao-governo-de-transicao-o-ultraconservadorismo-e-extremismo-de-direita-entre-adolescentes-e-jovens-no-brasil-ataques-as-instituicoes-de-ensino-e-alternativas-para-a-acao-governamental/>. Acesso em: 15 dez. 2022.

CARMO, W. MP defende suspender a tramitação de projeto que autoriza estados a legislar sobre armamento. **Carta Capital**, 23 abr. 2024. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/justica/mp-defende-suspender-a-tramitacao-de-projeto-que-autoriza-estados-a-legislar-sobre-armamento/>. Acesso em: 12 mai. 2024.

CARRELL, S. E.; MARK, H.; ELIRA, K. The long-run effects of disruptive peers. **American Economic Review**, v. 108, n. 11, 2018. Disponível em: <https://www.aeaweb.org/articles?id=10.1257/aer.20160763>. Acesso em: 5 mar. 2023.

CARVALHO, J. O que fazer para evitar o bullying. **Nova Escola**, 2023. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/282/o-que-fazer-para-evitar-o-bullying>. Acesso em: 8 jul. 2023.

CARVALHO, P.S.S.; GONÇALVES, M.C.V.; CARVALHO JR., H.D.; CARVALHO, C.E.S. Redes sociais e violência no ambiente escolar. Eventos acadêmicos UFMU. **SemiEdu**, 2021.

CAVALCANTI, J. Lei estabelece critérios para noticiar atos violentos. **A União**, Governo da Paraíba, 2023. Disponível em: <https://auniaio.pb.gov.br/noticias/geral/lei-estabelece-criterios-para-noticiar-atos-violentos>. Acesso em: 05 out. 2023.

CDR COALIZAÇÃO DIREITOS NA REDE. **Referências internacionais em regulação de plataformas digitais: bons exemplos e lições para o caso brasileiro**. 2024. Disponível em: <https://direitosnarede.org.br/2024/04/23/coalizacao-direitos-na-rede-lanca-o-relatorio-referencias-internacionais-em-regulacao-de-plataformas-digitais-bons-exemplos-e-licoes-para-o-caso-brasileiro/>. Acesso em: 3 jul. 2024.

CELIS, J. The Age of School Shootings: A Sociological Interpretation on Masculinity. **Actualidades Investigativas en Educación**, v. 15, n. 1, p. 520–541, 2015. Disponível em: http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1409-47032015000100022&lng=en&nrm=iso&tlng=en. Acesso em: 2 mai. 2024.

CENTRO UNIVERSITÁRIO DE CIÊNCIAS ECONÔMICO ADMINISTRATIVAS (CUCEA). **Escolas mexicanas, rebasadas ante situación de tiroteos, advierten especialistas: investigadores del CUCEA hablan sobre los riesgos y proponen capacitación para prevenir estos eventos.** Zapopan, JL, 2022. Disponível em: <https://cucea.udg.mx/es/noticia/02-jun-2022/escuelas-mexicanas-rebasadas-ante-situacion-de-tiroteos-advierten-especialistas>. Acesso em: 3 dez. 2023.

CHADE, J. Avanço neonazista no Brasil preocupa e entra em monitoramento internacional. **UOL Notícias**, 22 jun. 2024. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/colunas/jamil-chade/2024/06/22/avanco-neonazista-no-brasil-preocupa-e-entra-em-monitoramento-internacional.htm>. Acesso em 22 jun. 2024.

CHARLOT, B. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Sociologias**, [S. l.], v. 4, n. 8, 2002. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/sociologias/article/view/5864>. Acesso em: 28 set. 2023.

CHRISPINO, A.; MELO, T. B. CHRISPINO, R. P. Violências escolares: uma revisão de literatura baseado na Análise de Redes Sociais. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 32, n. 123, p. e0244426, abr. 2024.

CHRISTAKIS, N. A.; FOWLER, J. H. The collective dynamics of smoking in a large social network. **New England Journal of Medicine**, 2008, v. 358, n. 21, p. 2249–2258.

COELHO, L.; CRUZ, M. T. Ataque a tiros em Suzano (SP) é comemorado em fórum racista e misógino na internet. **A Ponte Jornalismo**, 13 mar. 2019. Disponível em: <https://ponte.org/ataque-a-tiros-em-suzano-sp-e-comemorado-em-forum-racista-e-misogino-na-internet/>. Acesso em: 15 jun. 2023.

COHEN, L.; FELSON, M. Social change and crime rate trends: routine activities approach. **American Sociological Review**, v. 44, n. 4, p. 588-607, 1979.

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

COM mais de 150 milhões de usuários mensais, Discord fura a bolha gamer. **Web3News**, 2022. Disponível em: <https://web3news.com.br/noticia/211/com-mais-de-150-milhoes-de-usuarios-mensais-discord-fura-a-bolha-gamer>. Acesso em: 15 nov. 2023.

CONCEITO de mulher honesta pode ser banido do Código Penal. **Consultor Jurídico – CONJUR**, São Paulo, 05 abr. 2002. Disponível em: https://www.conjur.com.br/2002-abr-05/conceito_mulher_honesta_abolido_lei/. Acesso em: 15 set. 2023.

CONNELL, R. W.; MESSERSCHMIDT, J. W. Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. **Revista Estudos Feministas**, v. 21, n. 1, p. 241–282, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2013000100014>.

CONSALVO, M. The monsters next door: media constructions of boys and masculinity. **Feminist Media Studies**, v. 3, p. 27-45, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/1468077032000080112>.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (CFP). **Nota Técnica CFP nº 8/2023 – A psicologia na prevenção e enfrentamento à violência nas escolas**. 2023. Disponível em:

<https://site.cfp.org.br/publicacao/nota-tecnica-cfp-no-8-2023-a-psicologia-na-prevencao-e-enfrentamento-a-violencia-nas-escolas/>. Acesso em: 20 maio 2024.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA (CNJ). **Termo de Cooperação Técnica nº 23/2023**. 23 nov. 2023. Conselho Nacional de Justiça, 2023. Disponível em: <https://www.cnj.jus.br/transparencia-cnj/gestao-administrativa/acordos-terminos-e-convenios/terminos-de-cooperacao-tecnica/termo-de-cooperacao-tecnica-n-23-2023/>. Acesso em: 29 jul. 2024.

CONTEST. **Report Counter Terrorism Strategy**, 2023. GOV.UK, ISBN 978-1-5286-4055-8, E02897889 07/23, CP 903 2023. Disponível em: <https://www.gov.uk/government/publications/counter-terrorism-strategy-contest-2023>. Acesso em: 10 jun. 2024.

COOPERSMITH, S. **The antecedents of self-esteem**. San Francisco: W. H. Freeman and Company, 1967.

CORREIA, C. Sendo um menino. Tradução do Capítulo 3 de **The Will to Change: Men, Masculinity and Love**, Hooks, B., 2005. Disponível em: <https://medium.com/enugbarijo/sendo-um-menino-por-bell-hooks-f742371e4757>. Acesso em: 3 mai. 2024.

CORREIA, V. Operação Escola Segura vai continuar, diz ministro Flavio Dino. Brasília: **Correio Brasiliense**, 20 abr. 2023. Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/politica/2023/04/5088689-operacao-escola-segura-vai-continuar-diz-ministro-flavio-dino.html>. Acesso em: 01 maio 2023.

CORTES, J. SILVEIRA, T.; DICKEL, F.; NEUBAUER, V. A educação machista e seu reflexo como forma de violência institucional. 2015, Seminário Internacional de Educação do Mercosul. **UNICRUZ**. Disponível em: <https://home.unicruz.edu.br/mercosul/pagina/anais/2015/>. Acesso em: 12 fev. 2024.

COSTA, E. *et al.* A influência das redes sociais na violência escolar. **Anais IX CONEDU**. Campina Grande: Realize Editora, 2023. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/99682>. Acesso em: 27 abr. 2024

COX, J. W. *et al.* More than 370,000 students have experienced gun violence at school since Columbine. **The Washington Post**, Washington, DC. 2024. Disponível em <https://www.washingtonpost.com/education/interactive/school-shootings-database/> Acesso em: 15 mai. de 2024.

COYNE, Sarah M *et al.* Violent video games, externalizing behavior, and prosocial behavior: A five-year longitudinal study during adolescence. **Developmental Psychology**, v. 54, p. 1868-1880. 2018.

CRANDALL, C. S. Social contagion of binge eating. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 55, n. 4, p. 588-598, out. 1988. doi: 10.1037//0022-3514.55.4.588. PMID: 3193348.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Tradução Luciana de Oliveira da Rocha. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007. 126 p.

CRISTI, M.A.; SILVEIRA, A.B.; NASCIMENTO, C.E.; BRAVOS, M.; PECEGUEIRO, P. ANTUNES, D. ; TARNOWSKI, B.; ROSA, W.; SANTANA, F. ; ZUCCHI, J. **Glossário educativo para identificação e prevenção de discursos de ódio e de extremismos na escola**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. ISBN: 978-65-00-98449-1 Disponível em: <https://pedroejoaoeditores.com.br/produto/glossario-educativo-para-identificacao-e-prevencao-de-discursos-de-odio-e-de-extremismos-na-escola/>. Acesso em: 15 jul. 2024.

CULLEN, D. **Columbine**. Tradução Eduardo Alves. Rio de Janeiro: DarkSide Books, 2019.

DAEMON, F. Entre os muros e as mídias: o bullying e o school shooting numa perspectiva comunicacional. **Rev. Epos**, Rio de Janeiro , v. 6, n. 2, p. 06-26, dez. 2015. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2178-700X2015000200002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 09 maio 2024.

DAHLBERG, L. L.; KRUG, E. G. Violência: um problema global de saúde pública. **Ciência e Saúde Coletiva**, v. 11, p. 1163-1178, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-81232006000500007>. Acesso em: 15 abr. 2024.

DANIELS, J. **Cyber Racism: White Supremacy Online and the New Attack on Civil Rights**. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers, 2009.

DAVEY, J. Gamers Who Hate: an introduction to ISD's gaming and extremism series. London: **Institute for Strategic Dialogue**, 12 ago. 2021. Disponível em: <https://www.isdglobal.org/isd-publications/gamers-who-hate-an-introduction-to-isd-gaming-and-extremism-series/>. Acesso em: 10 mar. 2023.

DAVIES, J.; DAVIES, E. Terrorism: Police concern over teen far-right extremism. London, UK: **BBC**, 26 jan. 2023. Disponível em: <https://www.bbc.com/news/uk-wales-64399335>. Acesso em: 15 fev. 2023.

DE FREITAS, M. M.; GONÇALVES, C. DOS S. Violência e Representações Sociais: Discursos Jornalísticos sobre Tiroteio em Escola. **PSI UNISC**, v. 4, n. 2, p. 99-113, jul. 2020

DE SANTANA, N. M. C. Do racismo científico à Supremacia Branca: uma reflexão sobre o avanço do extremismo racista no Brasil. **12º Simpósio Nacional de História**, 2023.

Disponível em:

https://www.snh2023.anpuh.org/resources/anais/11/snh2023/1693087754_ARQUIVO_2766479c58f157e031dcde4aa7ae13c0.pdf. Acesso em: 15 fev. 2024.

DEMOCRATS-INTELLIGENCE. Exposing Russia's Effort to Sow Discord Online: The Internet Research Agency and Advertisements. **Permanent Select Committee on Intelligence Democrats**, 2018. Disponível em: <https://democrats-intelligence.house.gov/social-media-content/>. Acesso em: 10 jun. 2024.

DIAS, P.E.; KRUSE, T. Escola sabia de brigas em sala envolvendo o autor de ataque em SP. **Folha de São Paulo**, 24 out 2023. Disponível em <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2023/10/escola-sabia-de-brigas-em-sala-envolvendo-autor-de-ataque-em-sp-sugerem-relatos.shtml>. Acesso em: 13 dez 2023.

DIOGO, D.; BRAGA, C. Entenda a dinâmica do ataque orquestrado por adolescente no DF. **Correio Braziliense - Eu Estudante**, 5 mar. 2024. Disponível em:

<https://www.correiobraziliense.com.br/euestudante/educacao-basica/2024/03/6813331-entenda-a-dinamica-do-ataque-orquestrado-por-adolescente-em-escola-no-df.html>. Acesso em: 20 mar. 2024.

DOS ANJOS, S. Violência nas escolas: ações de prevenção e desconstrução do medo. **ALECE Assembleia Legislativa do Estado do Ceará**, 20 abr. 2023. Disponível em: <https://www.al.ce.gov.br/noticias/violencia-nas-escolas-acoes-de-prevencao-e-desconstrucao-do-medo>. Acesso em: 3 mar. 2024.

DOURADO, T. **Planejando a convivência: analisando as intervenções de uma proposta em escola pública**. Trabalho de Conclusão do Curso (Pedagogia). Campinas: Unicamp Faculdade de Educação, 2016.

DOWBOR, L. A economia da atenção e a captura da vida. **Outras Palavras**, 04 dez. 2023. Disponível em: <https://outraspalavras.net/mercadovsdemocracia/a-economia-da-atencao-e-a-captura-da-vida/> Acesso em: 1 de abr. 2024.

DOWDELL, E. B.; FREITAS, E.; OWENS, A.; GREENLE, M. M. School Shooters: Patterns of Adverse Childhood Experiences, Bullying, and Social Media. **Journal of Pediatric Health Care**, v. 36, n. 4, p. 339-346, 2022. ISSN 0891-5245. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S089152452100290X>. Acesso em: 1 jun. 2024.

DUNKER, C. I. L. *et al.* **Relatório de Recomendações para o Enfrentamento do Discurso de Ódio e o Extremismo no Brasil**. 1. ed. Brasília: Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2023/julho/mdhc-entrega-relatorio-com-propostas-para-enfrentar-o-discurso-de-odio-e-o-extremismo-no-brasil>. Acesso em: 5 jan. 2024.

DUPEE, D.; THVAR, V.; VASAN, N. Stanford researchers scoured every reputable study for the link between video games and gun violence that politicians point to. Here's what the review found. Nova York: **Fortune**, 2023. Disponível em: <https://fortune.com/2023/05/02/stanford-researchers-scoured-every-reputable-study-link-between-video-games-gun-violence-politics-mental-health-dupee-thvar-vasan/amp/>. Acesso em 5 dez. 2023.

DUTRA, F. Fui a primeira vítima da sala - diz monitora esfaqueada por aluno na escola. **Metrópoles**, 04 mar. 2024. Disponível em <https://www.metropoles.com/distrito-federal/fui-a-primeira-vitima-diz-monitora-esfaqueada-por-aluno-em-escola>. Acesso em: 10 mar. 2024.

EHRENFREUND, M. Movimento alt right aprendeu usar internet, diz cientista político. **O Globo**, 23 nov. 2016. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/mundo/movimento-alt-right-aprendeu-usar-internet-diz-cientista-politico-20523214>. Acesso em: 09 maio 2024.

ELSASS, H. J.; SCHILDKRAUT, J.; STAFFORD, M. C. Studying school shootings: Challenges and considerations for research. **American Journal of Criminal Justice**, v. 41, p. 444-464, 2016. doi: 10.1007/s12103-015-9311-9.

EM DEPOIMENTOS inéditos, sobreviventes de ataque em escolas relembram manhã de terror. Vitória: Redação **Folha Vitória**, ES, 25 mar. 2023. Disponível em: <https://www.folhavitoria.com.br/geral/noticia/03/2023/massacre-escolas-aracruz-sobreviventes-relembram-terror>. Acesso em: 05 abr. 2023.

ENTERTAINMENT SOFTWARE ASSOCIATION (ESA). **Essential facts about the video game industry**. [S.l.]: ESA, 2022. 28 p.

EUROPOL. European Union Terrorism Situation and Trend Report. Luxembourg: **Publications Office of the European Union**, 2023. Disponível em: <https://www.europol.europa.eu/publications-events/main-reports/tesat-report>. Acesso em: 10 jan. 2024.

FACCHINI, T. Adolescente que ameaçou atacar colégio de Bombinhas e assassinar irmão é apreendida e internada. Brusque: **O Município**, 23 fev. 2024. Disponível em: <https://omunicipio.com.br/adolescente-que-ameacou-atacar-colegio-de-bombinhas-e-assassinar-irmao-e-apreendida-e-internada/>. Acesso em: 7 abr. 2024.

FALUDI, S. **The betrayal of the American man**. New York: HarperCollins, 1999.

FARAJ, S.P.; SIQUEIRA, A. C.; ARPINI, D. M. Notificação da violência: percepções de operadores do direito e conselheiros tutelares. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 36, p. 907-920, 2016.

FARIAS, L. H. A romantização do patriarcado. **Revista Carpas**, 12 jun. 2023. Disponível em: <https://medium.com/carpas/a-romantiza%C3%A7%C3%A3o-do-patriarcado-conhe%C3%A7a-o-movimento-tradwife-ed83a79735dd>. Acesso em: 5 out. 2023.

FEDRI, B. C. Tiros na Escola: algumas referências para a psicologia na assistência à comunidade escolar. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 43, p. e250370, 2023.

FERNANDES, G. W. P. **Uma introdução ao “terrorismo estocástico”: contornos conceituais e aplicação no Brasil**. 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidade Federal Fluminense, Instituto de Ciências da Sociedade, Macaé, RJ, 2023.

FERNANDÉZ, M. C. Silencing feminism? The imagined nation of the Spanish far-right and its challenge to gender violence policy. **Conferência internacional IFJP-FLACSO feminimos y conservadurismos en américa latina**. *Anales*. Ciudad de México, 2019.

FERRAZ, B. Aluno que esfaqueou colegas e ateou fogo em sala é quieto e reservado. **Estado de Minas**, 21 mar. 2024. Disponível em: <https://www.em.com.br/gerais/2024/03/6822562-aluno-que-esfaqueou-colegas-e-ateou-fogo-em-sala-e-quieto-e-reservado.html>. Acesso em: 15 jul. 2024.

FIGUEIREDO, Z. *et al.* **Cartilha: recomendações para proteção e segurança no ambiente escolar**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2023/abril/mec-lanca-cartilha-de-orientacoes-para-ambiente-escolar-mais-seguro>. Acesso em: 03 maio 2023.

FISHER, M. **A máquina do caos: como as redes sociais reprogramaram nossa mente e nosso mundo**. São Paulo: Todavia, 2023.

FISHER, M. Other Countries Had Mass Shootings. Then They Changed Their Gun Laws. **The New York Times**. 2022. <https://www.nytimes.com/2022/05/25/world/europe/gun-laws-australia-britain.html>. Acesso em: 23 mar. 2024.

FLANDERS, James P. A review of research on imitative behavior. **Psychological bulletin**, v. 69, n. 5, p. 316, 1968.

FLANNERY, D. J.; MODZELESKI, W.; KRETSCHMAR, J. M. Violence and school shootings. **Current Psychiatry Reports**, v. 15, n. 1, p. 331, jan. 2013. DOI: 10.1007/s11920-012-0331-6. PMID: 23254623.

FLORES-SAVIAGA, C.; KEEGAN, B.; SAVAGE, S. Mobilizing the Trump train: understanding collective action in a political trolling community. In: HANCOCK, J. (Ed.). **Proceedings of the Twelfth International AAAI Conference on Web and Social Media**, 2018. p. 82-91. DOI: 10.48550/arXiv.1806.00429.

FONTELES, S. S. **Direito e backlash**. 2018. Dissertação (Mestrado) – Instituto Brasiliense de Direito Público, Brasília, DF. Disponível em: https://repositorio.idp.edu.br/bitstream/123456789/2965/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o_%20SAMUEL%20SALES%20FONTELES_2018.pdf. Acesso em: 25 fev. 2024.

FOX, J. A. As students head back to school, should parents worry about shootings? The math says no. **USA Today**, 2023. Disponível em: <https://www.usatoday.com/story/opinion/2023/08/08/school-shootings-rare-parents-students-shouldnt-worry/70520793007/>. Acesso em: 05 dez. 2023.

FRICK, L. T.; MENIN, M. S. S.; TOGNETTA, L. R. P. Um estudo sobre as relações entre os conflitos interpessoais e o bullying entre escolares. **Revista Reflexão**, v. 21, n. 1, p. 93-113, jul. 2013.

FÜRSTENBERG, M. Communities of hateful practice: the collective learning of accelerationist right-wing extremists, with a case study of the Halle synagogue attack. **Max Planck Institute for Social Anthropology Working Papers**, Halle/Saale, 2022. ISSN 1615-4568.

GALTUNG, J. Violência, paz e pesquisa para a paz. **Organicom**, [S. l.], v. 15, n. 28, p. 33-56, 2018. DOI: 10.11606/issn.2238-2593.organicom.2018.150546. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/organicom/article/view/150546>. Acesso em: 17 out. 2023.

GALVÃO E SILVA. Crime de menor potencial ofensivo: o que é e como funciona a pena. **Galvão e Silva Advocacia**, 2023. Disponível em: <https://www.galvaoesilva.com/crime-de-menor-potencial-ofensivo/> Acesso em 8 fev. 2024.

GARBARINO, J. **Lost boys: why our sons turn violent and how we can save them**. New York, NY: Simon & Schuster Inc., 1999.

GARBARINO, J.; HASLAM, R. H. Lost boys: why our sons turn violent and how we can save them. **Paediatrics & Child Health**, v. 10, n. 8, p. 447-450, out. 2005. DOI: 10.1093/pch/10.8.447. PMID: 19668655; PMCID: PMC2722594.

GAWLEY, M.; CUELLAR, M. J.; COYLE, S. A theoretical and empirical assessment of authoritarianism's effects on behavior, attendance, and performance in urban school systems. **Contemporary Justice Review**, v. 24, n. 2, p. 197-217, 2021. DOI: 10.3886/ICPSR38254.v1. Acesso em: 13 set. 2023.

GEVHER, D. L.; SOUZA, V. L. As mulheres e a Igreja na Idade Média: misoginia, demonização e a caça às bruxas. **Revista Acadêmica Licenciaturas**, Ivoti, v. 2, n. 1, p. 113-121. Disponível em: <http://www.ieduc.org.br/ojs/index.php/licenciaeacturas/article/view/38>. Acesso em: 23 mar. 2023.

GLEBOV, V. V.; SHEVTSOV, V. V.; EFREMOVA, D. N. Armed attacks in educational institutions: social, psychological and informational problems of education security in Russia and abroad. **Medico-Biological and Socio-Psychological Problems of Safety in Emergency Situations**, n. 1, p. 87-99, 2023. Disponível em: <https://mchsros.elpub.ru/jour/article/view/905>. Acesso em: 03 mar. 2024.

GLOBAL PROJECT AGAINST HATE AND EXTREMISM (GPAHE). **Brasil: grupos de extremistas e de ódio de extrema direita**. Global Extremism: Montgomery, AL, 2023. Disponível em: <https://globalextrémism.org/brasil-grupos-extremistas-e-de-odio-de-extrema-direita/>. Acesso em: 05 dez. 2023.

GOMES, A. Um ano depois, escola onde aluno se matou quer esquecer a tragédia. **Terra Notícias**, 21 set. 2012. Disponível em: <https://www.terra.com.br/noticias/brasil/sp-1-ano-depois-escola-onde-aluno-se-matou-quer-esquecer-tragedia.ac92dc840f0da310VgnCLD200000bbcceb0aRCRD.html>. Acesso em: 14 jun. 2024.

GOULART, L.; NARDI, H. C. Gamergate: cultura dos jogos digitais e a identidade gamer masculina. **Mídia e Cotidiano**, v. 11, n. 3, p. 250-268, 2017. DOI: 10.22409/ppgmc.v11i3. Acesso em: 14 set. 2023.

GOVERNMENT ACCOUNTABILITY OFFICE. K-12 education: characteristics of school shootings. Government Accountability Office, 09 jun. 2020. Disponível em: <https://www.gao.gov/products/gao-20-455>. Acesso em: 07 dez. 2022.

GOVERNO DO ESTADO DO AMAPÁ. Governo do Amapá garante segurança e intensifica combate às falsas ameaças de ataques nas escolas. **Portal AP Gov**, 23 abr. 2023. Disponível em: <https://www.portal.ap.gov.br/noticia/2004/governo-do-amapa-garante-seguranca-e-intensifica-combate-as-falsas-ameacas-de-ataques-nas-escolas>. Acesso em: 29 jul. 2024.

GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ. GSE da PMCE intensifica ações de policiamento nas escolas com a volta às aulas. **Portal CE Gov**. 25 jan. 2023. Disponível em: <https://www.pm.ce.gov.br/2023/01/25/gse-da-pmce-intensifica-acoes-de-policiamento-nas-escolas-com-a-volta-as-aulas/>. Acesso em 15 abr. 2023.

GOVERNO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO. **Plano estadual de segurança escolar**. Secretaria de Estado da Segurança Pública e Defesa Social; Secretaria de Estado da Educação, 2023. Disponível em: <https://www.es.gov.br/Media/PortalES/Arquivos/PLANO%20DE%20SEGURAN%C3%87A%20ESCOLAR.pdf>. Acesso em: 07 dez. 2023.

GRANDELLE, R. Estudo de crânios serviu como base à falha ciência do racismo. **O Globo**, 03 mai. 2014. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/historia/estudo-de-cranios-serviu-como-base-falha-ciencia-do-racismo-12370323>. Acesso em: 06 mai. 2024.

GUITARRARA, P. Pandemia de covid-19. **Brasil Escola**, 2022. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/geografia/pandemia-de-covid-19.htm>. Acesso em: 26 jun. de 2024.

GUMÃOS, M.; GOMES, T.; ZANELLO, V. Vivências da masculinidade em jovens que cumprem medidas socioeducativas: a misoginia e a homofobia. In: **Estudos sobre direitos humanos, gênero e sexualidade**. 2022. p. 377-389. ISBN 978-85-92890-42-1.

Haidar, C. A.; Rossino, I. B. Redescobrimo a Vitimologia: estudos contemporâneos da vitimização quaternária e da influência midiática na criminologia. In: **Seminário de Pesquisa em Direito - FDRP USP**, 2016, Ribeirão Preto. Novos desenvolvimentos da vitimologia: criminologia, política criminal, dogmática e processo, 2016. Disponível em: <https://sites.usp.br/pesquisaemdireito-fdrp/wp-content/uploads/sites/180/2017/01/caio-haidar.pdf>. Acesso em: 30 dez. 2023.

HARDING, D. J.; FOX, C.; MEHTA, J. D. Studying rare events through qualitative case studies: lessons from a study of rampage school shootings. **Sociological Methods and Research**, v. 31, n. 2, p. 174-217, 2002. DOI: 10.1177/004912402237293.

HENRIQUE, A. Mãe tranca filho em casa e impede ataque a colegas de escola com faca. **Metrópoles**, 29 mar. 2023. Disponível em: <https://www.metropoles.com/sao-paulo/mae-tranca-filho-em-casa-e-impede-ataque-a-colegas-de-escola-com-faca>. Acesso em: 05 abr. 2023.

HILLIS, S. D. *et al.* Global minimum estimates of children affected by COVID-19-associated orphanhood and deaths of caregivers: a modelling study. **The Lancet**, v. 398, n. 10298, p. 391-402, jul. 2021. DOI: 10.1016/S0140-6736(21)01253-8. Disponível em: [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(21\)01253-8](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(21)01253-8).

HOLDEN, R. T. The contagiousness of aircraft hijacking. **American Journal of Sociology**, v. 91, n. 4, p. 874-904, 1986.

HOPE NOT HATE. *State of hate 2024 Report: pessimism, decline and a rising radical right*. UK: **Hope Not Hate org.**, 2024. Disponível em: <https://hopenohate.org.uk/state-of-hate-2024/>. Acesso em: 27 dez. 2023.

HOSSEIN, H. Analysis of social media platform mechanisms to moderate disinformation and fake news: Facebook and Twitter. **Journal of Art and Media Studies**, v. 4, n. 7, p. 155-184, 2022. DOI: 10.52547/ami.2022.1651.1165.

INSTITUTO SOU DA PAZ. Campanha “A mão que assina é a mesma que aperta o gatilho”. **YouTube**, 06 set. 2022. Duração: 1 min. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kywS0i0z2XQ>. Acesso em: 15 ago. 2023.

IPSOS. Global views on cyberbullying. Ipsos, 2018. Disponível em: https://www.ipsos.com/sites/default/files/ct/news/documents/2018-06/cyberbullying_june2018.pdf. Acesso em: 10 jun. 2024.

IVEY-STEPHENSON, A. Z. *et al.* Suicide trends among and within urbanization levels by sex, race/ethnicity, age group, and mechanism of death — United States, 2001–2015. **MMWR Surveillance Summaries**, v. 66, n. SS-18, p. 1–16, 2017. DOI: <https://dx.doi.org/10.15585/mmwr.ss6618a1>.

JACCARINO, M. Training simulation: mass killers often share obsession with violent video games. **Fox News**, 12 set. 2013. Disponível em: <https://www.foxnews.com>. Acesso em: 22 jun. 2016.

JENCO, M. Study: Adolescent school shooters often use guns stolen from family. **APP News**, 2023, Disponível em: <https://publications.aap.org/aapnews/news/27379/Study-Adolescent-school-shooters-often-use-guns?autologincheck=redirected> Acesso em: 11 fev. 2024.

JENKINS, J. P. Supremacia branca. **Enciclopédia Britânica**, 11 abr. 2024. Disponível em: <https://www.britannica.com/topic/white-supremacy>. Acesso em: 01 jun. 2024.

JETTER, M.; WALKER, J. K. The effect of media coverage on mass shootings. **IZA**, n. 11900, p. 1-19, 2018.

JOHN, A.; GLENDENNING, A.; MARCHANT, A.; MONTGOMERY, P.; STEWART, A.; WOOD, S.; LLOYD, K.; HAWTON, K. Self-harm, suicidal behaviours, and cyberbullying in children and young people: systematic review: systematic review. **Journal of Medical Internet Research**, v. 20, n.4, e129, 2018. DOI: 10.2196/jmir.9044. Disponível em: <https://www.jmir.org/2018/4/e129>

JOSEPH, J. J. ; PURSER, C.W.; ELIA, E.; YELDERMAN, L. A. The impact of routine activities on the number of school shooting injuries and fatalities. In: **Addressing Violence in the US Public School System**. IGI Global, 2023. p. 191-217.

JOVEM é preso após invadir escola com faca em Salvador, BA. **SBTNews**, 31 out. 2023. Disponível em: <https://sbtnews.sbt.com.br/noticia/brasil/244864-jovem-e-presos-apos-invadir-escola-com-faca-em-salvador-ba>. Acesso em: 15 jul. 2024.

KALIL, I. O. Quem são e no que acreditam os eleitores de Bolsonaro. **Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo**, 2018. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/wp-content/uploads/2020/03/Relat%C3%B3rio-para-Site-FESPSP.pdf>. Acesso em: 06 fev. 2024.

KANTAR IBOPE MEDIA. Hábito de ver conteúdo em vídeo é destaque em todo o Brasil em 2020. **Inside Vídeo**. Disponível em: <https://kantariibopemedia.com/conteudo/habito-de-ver-conteudo-em-video-e-destaque-em-todo-o-brasil-em-2020/>. Acesso em: 10 dez. 2023.

KATSIYANNIS, A.; RAPA, L. J.; WHITFORD, D. K.; SCOTT, S. N. An examination of US school mass shootings, 2017-2022: findings and implications. **Advances in Neurodevelopmental Disorders**, v. 7, n. 1, p. 66-76, 2023. DOI: 10.1007/s41252-022-00277-3. Epub 2022 Aug 19. PMID: 35999866; PMCID: PMC9388351.

KATZ, J. A theory of intimate massacres: steps toward a causal explanation. **Theoretical Criminology**, v. 20, n. 3, p. 277-296, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1177/1362480615610623>.

KATZ, J. **Seductions of crime: moral and sensual attractions in doing evil**. 2. ed. New York: Basic Books, 1990. 376 p. ISBN 0465076165.

KELLNER, D. **Guys and guns amok: domestic terrorism and school shootings from the Oklahoma City bombing to the Virginia Tech massacre**. 1. ed. New York: Routledge, 2008. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781315634258>.

KELLY, A. The housewives of white supremacy. **The New York Times**, 01 jun. 2018. Disponível em: <https://www.nytimes.com/2018/06/01/opinion/sunday/tradwives-women-alt-right.html>. Acesso em: 02 abr. 2024.

KEMP, S. Digital 2023: Relatório de visão geral global. **DataReportal – Insights Digitais Globais**. Disponível em: <https://datareportal.com/reports/digital-2023-global-overview-report>. Acesso em: 27 abr. 2024.

KER, J. Ataque em escola: adolescente foi denunciado à polícia há um mês após vídeo simulando violência. São Paulo: **O Estadão**, 27 mar. 2023. Disponível em: <https://www.estadao.com.br/educacao/ataque-em-escola-adolescente-foi-denunciado-a-policia-ha-1-mes-apos-video-simulando-violencia/> Acesso em: 18 jun. 2023.

KILMER, E.D.; KOWERT. Grooming for violence: similarities between radicalization and grooming processes in gaming spaces. **Extremism Gaming Research Network – EGRN**, 2024. Disponível em: <https://extremismandgaming.org/grooming-for-violence-similarities-between-radicalisation-and-grooming-processes-in-gaming-spaces/>. Acesso em: 11 jul. 2024.

KIMMEL, M. S. **Healing from hate: how young men get into — and out of — violent extremism**. Oakland, California: University of California Press, 2018.

KIMMEL, M. S. The politics of manhood: profeminist men respond to the mythopoetic men's movement (and the mythopoetic leaders answer). Philadelphia: **Temple University Press**, 1995.

KIMMEL, M. S.; MAHLER, M. Adolescent masculinity, homophobia, and violence: random school shootings, 1982-2001. **American Behavioral Scientist**, 2003, v. 46, n. 10, p. 1439–1458.

KLAUTAU, P. O método psicanalítico e suas extensões: escutando jovens em situação de vulnerabilidade social. **Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental**, 2017, v. 20, n. 1, p. 113–127. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rlpf/a/z4bkybWr9b7nGWdvyqcDRH/?lang=pt>. Acesso em: 19 mar. 2024.

KLEIN, B. R.; TROWBRIDGE, J.; SCHNELL, C.; LEWIS, K. Characteristics and obtainment methods of firearms used in adolescent school shootings. **JAMA Pediatrics**, 2024, v. 178, n. 1, p. 73–79. doi:10.1001/jamapediatrics.2023.5093.

KNIZHNIKOVA, S. V. Amok: relevance of school attacks exploring, causes, and primary prevention possibilities. **Social Psychology and Society**, 2019, v. 10, n. 1, p. 152–168. Disponível em: https://psyjournals.ru/en/journals/sps/archive/2019_n1/Knizhnikova. Acesso em: 3 mar. 2024.

KOWALSKI, R. M. *et al.* K-12, college/university, and mass shootings: similarities and differences. **The Journal of Social Psychology**, 2021, v. 161, n. 6, p. 753–778. doi:10.1080/00224545.2021.190004.

LABORATÓRIO DE IMPACTO GAMER. **Purpose Box1824**: pesquisa. Versão completa. São Paulo: Laboratório de Impacto Gamer, 2023. Disponível em: <https://labimpactogamer.com.br/wp-content/uploads/2023/04/Purpose-Box1824-Laboratorio-de-Impacto-Gamer--Pesquisa--Versao-completa.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2024.

LAHR, T. B. S. **Territórios vulneráveis: os problemas de convivência na escola e a rede de proteção**. Araraquara, 2022. 533 p. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) -

Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Letras. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/235040>. Acesso em: 21 maio 2023.

LAHR, T. B. S.; TOGNETTA, L. R. P. Proteção e bem-estar na escola: um emaranhado de nós para desatar em contextos pós-pandêmicos. **Tópicos Educacionais**, 2021, v. 27, n. 1, p. 62–78. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/6727/672770961004/672770961004.pdf>. Acesso em: 22 dez. 2023.

LAMPHERE-ENGLUND, G.; LUXINAREE, B. State of Play on Gaming & Extremism - An Annotated Bibliography. **Extremism and Gaming Research Network**, jan. de 2021. Disponível em: https://www.academia.edu/79209997/State_of_Play_on_Gaming_and_Extremism_An_Annotated_Bibliography. Acesso em: 15 fev. 2023.

LANGANI, B. Raio X de 20 anos de ataques às escolas no Brasil. São Paulo: **Instituto Sou da Paz**. 2023. Disponível em: <https://soudapaz.org/wp-content/uploads/2023/05/Raio-x-ataque-a-escolas.pdf>. Acesso em: 20 set. 2023.

LANGMAN, P. **School Shooters: understanding high school, college, and adult perpetrators**. Maryland: Rowman & Littlefield Publishers, Incorporated, 2017.

LANGMAN, P. **Why kids kill: inside the minds of school shooters**. New York: St. Martin's Griffin, 2010.

LANKFORD, A. Public mass shooters and firearms: a cross-national study of 171 países. **Violence and Victims**, 2016, v. 31, n. 2, p. 187–199. DOI: 10.1891/0886-6708.VV-D-15-00093.

LANZA, A.; ROYSIRCAR, G.; RODGERS, S. First responder mental healthcare: evidence-based prevention, postvention, and treatment. **Professional Psychology: Research and Practice**, 2018, v. 49, n. 3, p. 193–204.

LARKIN, R. W. Masculinity, school shooters, and the control of violence. In: **Control of violence**, 2010, p. 315–344. DOI: 10.1007/978-1-4419-0383-9_13.

LEBRUN, M. **Books, Blackboards, and Bullets: school shootings and violence in America**. Lanham: Rowman & Littlefield Education, 2011. Capítulo 8: Postvention: supporting the school community after school shooting.

LEMONS, C. T. Religião e patriarcado: elementos estruturantes das concepções e das relações de gênero. **Caminhos - Revista de Ciências da Religião**, Goiânia, Brasil, 2013, v. 11, n. 2, p. 201–217. DOI: 10.18224/cam.v11i2.2795. Disponível em: <https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/caminhos/article/view/2795>. Acesso em: 25 jul. 2024.

LERNER, G. **A Criação do Patriarcado: História da opressão das mulheres pelos homens**. São Paulo: Cultrix, 2019.

LEVIN, B. Cyberhate: a legal and historical analysis of extremists' use of computer networks in America. **American Behavioral Scientist**, 2002, v. 45, n. 6, p. 958–988. DOI: 10.1177/0002764202045006004.

LILLY, M. **The world is not a safe place for men: the representational politics of the manosphere.** Tese. Faculty of Graduate and Postdoctoral Studies In fulfillment of the requirements for the MA in Political Science. Faculty of Social Sciences University of Ottawa. Ottawa, Canada, 2016.

LIVINGSTON, M. D.; ROSSHEIM, M. E.; HALL, K. S. A descriptive analysis of school and school shooter characteristics and the severity of school shootings in the United States, 1999-2018. **Journal of Adolescent Health**, 2019, jun., v. 64, n. 6, p. 797–799. DOI: 10.1016/j.jadohealth.2018.12.006. Epub em: 2019 mar. 2. PMID: 30833119.

LOPES, L. Aluno conta que autor de ataque em escola de Manaus tinha histórico de raiva. **Pleno News**, 10 abr. 2023. Disponível em: <https://pleno.news/brasil/aluno-conta-que-autor-de-ataque-em-escola-de-manaus-tinha-historico-de-raiva.html>. Acesso em: 23 abr. 2023.

LOPES, P. Copycat crime. **Perícia Computacional - Análise da Condição Humana**, 2023. Disponível em: <https://periciacomputacional.com/copycat-crime/>. Acesso em: 10 jun. 2024.

LOVE, N. S. Shield maidens, fashy femmes, and tradwives: feminism, patriarchy, and right-wing populism. **Frontiers in Sociology**, 2020, v. 5. Disponível em: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fsoc.2020.619572>. DOI: 10.3389/fsoc.2020.619572. ISSN: 2297-7775.

LUMINATE. **Juventudes e democracia na América Latina**, jan. 2022. Disponível em: <https://www.luminategroup.com/posts/research/youth-and-democracy-in-latin-america/pt>. Acesso em: 2 mar. 2024.

LUTHAR, S. S.; CICCETTI, D.; BECKER, B. The construct of resilience: a critical evaluation and guidelines for future work. **Child Development**, 2000, mai.-jun., v. 71, n. 3, p. 543–562. DOI: 10.1111/1467-8624.00164. PMID: 10953923; PMCID: PMC1885202.

MACHADO, A. Segurança pública anuncia ações preventivas contra violência nas escolas. **Secretaria de Segurança Pública do Distrito Federal**, 9 abr. 2023. Disponível em: <https://ssp.df.gov.br/seguranca-publica-anuncia-acoes-preventivas-contra-violencia-nas-escolas/>. Acesso em: 12 jun. 2023.

MACHADO, H. Estudante português ordena massacres em escolas do Brasil. **CNN Portugal**, 2 mai. 2024. Disponível em: <https://cnnportugal.iol.pt/brasil/massacres/detido-pela-pj-estudante-portugues-ordena-massacres-em-escolas-do-brasil/20240502/6633e1fcd34e0498922060ab>. Acesso em: 5 mai. 2024.

MACNEIL, W.; TOPPING, K. Crisis management in schools: evidence-based postvention. **Journal of Educational Enquiry**, 2009, v. 7, n. 2, p. 1–20. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/251442974_Crisis_Management_in_Schools_Evidence-based_Postvention. Acesso em: 10 jul. 2023.

MÃE de autor de ataque em escola de SP diz que sabia de conversas do filho com temática de massacres em redes sociais. **G1 - Globo.com**, 28 mar. 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2023/03/28/mae-de-autor-de-ataque-em-escola-de-sp-diz-que-sabia-de-conversas-do-filho-com-tematica-de-massacres-em-redes-sociais.ghtml>. Acesso em: 1 abr. 2023.

MAGNO, B. Governo do estado sanciona o programa “escola segura”. **Agência Pará**, 03 mai. 2023. Disponível em: <https://www.agenciapara.com.br/noticia/43393/governo-do-estado-sanciona-o-programa-escola-segura>. Acesso em: 3 jul. 2024.

MAIA, E. Mas o que é autoestima? **Revista Escola de Pais do Brasil – Seccional de Biguaçu**, nº 4, maio de 2012, p. 44. Disponível em: <https://www.calameo.com/read/00143194114c46e3cfdaf>. Acesso em: 16 jul. 2023.

MANFRIN, J. Ataque em escola teria tido mentor, diz advogado de ex-aluno que matou adolescentes. **Gazeta do Povo**, 21 jun. 2023. Disponível em: [/www.gazetadopovo.com.br/parana/ataque-em-escola-teria-tido-mentor-diz-advogado-de-ex-aluno-que-matou-adolescentes/](http://www.gazetadopovo.com.br/parana/ataque-em-escola-teria-tido-mentor-diz-advogado-de-ex-aluno-que-matou-adolescentes/). Acesso em: 30 jun. 2023.

MARSDEN, J. **School shootings: a nexus of adolescent masculinity, bullying, and homophobia**. Honors Theses. Western Michigan University, 2018. Disponível em: https://scholarworks.wmich.edu/honors_theses/2938. Acesso em: 15 fev. 2024. zanel

MASSANARI, A. L. Gamergate and the fapping: how Reddit’s algorithm, governance, and culture support toxic technocultures. **New Media & Society**, 2017, v. 19, n. 3, p. 329-346. doi: 10.1177/1461444815608807.

MATHIAS, V. Após 9 anos de resistência e crescimento, Discord se rende aos anúncios, mas de um jeito diferente. **IGN Brasil**, 2024. Disponível em: <https://br.ign.com/tech/122168/news/apos-9-anos-de-resistencia-e-crescimento-discord-se-rende-aos-anuncios-mas-de-um-jeito-diferente>. Acesso em: 05 dez. 2023.

MATTEDI, M.. Dilemas e perspectivas da abordagem sociológica dos desastres naturais. **Tempo Social**, v. 29, n. 3, p. 261–285, set. 2017.

MATTER, M. C. W.; TROMBINI, L. Estratégias de prevenção e contenção do bullying nas escolas: as propostas governamentais na Região Nordeste. **Anais do Seminário Formação Docente: Intersecção entre Universidade e Escola**, 2017, v. 1, n. 01, p. 20–39. Recuperado de: <https://anaisonline.uems.br/index.php/seminarioformacaodocente/article/view/4103>.

MEINDL, J. N.; IVY, J. W. Mass shootings: the role of the media in promoting generalized imitation. **American Journal of Public Health**, v. 107, n. 3, p. 368-370, mar. 2017. DOI: 10.2105/AJPH.2016.303611. Epub 2017 Jan 19. PMID: 28103074; PMCID: PMC5296697.

MELO, S. G.; MORAIS, A. Clima escolar como fator protetivo ao desempenho em condições socioeconômicas desfavoráveis. **Cadernos de Pesquisa**, v. 49, n. 172, p. 10–34, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053145305>.

MENDONÇA, E. F. Militarização de escolas públicas no DF: a gestão democrática sob ameaça. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 35, n. 3, p. 594-611, maio 2019. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2447-41932019000300594&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 01 jul. 2024.

MILMO, D. MPs urge under-16s UK smartphone ban and statutory ban in schools. Commons education committee chair says online world poses serious dangers and parents face uphill struggle. **The Guardian**, Londres, UK, 24 maio 2024. Disponível em:

<https://www.theguardian.com/technology/article/2024/may/25/mps-urge-under-16s-smartphone-ban-statutory-ban-schools>. Acesso em: 01 jun. 2024.

MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DO ACRE. MPAC cria grupo de trabalho para defesa da segurança escolar. **MPCA**, 2023. Disponível em: <https://www.mpac.mp.br/mpac-cria-grupo-de-trabalho-para-defesa-da-seguranca-escolar/>. Acesso em: 29 jul. 2024.

MONGE, Y. Q-Anon, a nova teoria da conspiração que se prepara para entrar no congresso dos EUA. **Brasil El País**, 17 set. 2020. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/internacional/2020-09-17/qanon-a-nova-teoria-da-conspiracao-que-se-prepara-para-entrar-no-congresso-dos-eua.html>. Acesso em: 05 dez. 2023.

MONTEAGUDO, C. et al. Realengo: conheça em detalhes quem era e como vivia Wellington Menezes de Oliveira. **Extra Globo**, 08 abr. 2011. Disponível em: <https://extra.globo.com/casos-de-policia/realengo-conheca-em-detalhes-quem-era-como-vivia-wellington-menezes-de-oliveira-1539375.html>. Acesso em: 08 abr. 2011.

MORAES, P. Comissão aprova projeto que reforça proibição da tese de legítima defesa da honra em crimes de feminicídio. Brasília: **Câmara dos Deputados**, 08 dez. 2023. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/1024276-comissao-aprova-projeto-que-reforca-proibicao-da-tese-de-legitima-defesa-da-honra-em-crimes-de-feminicidio>. Acesso em: 15 fev. 2024.

MORAES, R.A. **Espaço de Viva ética**: a voz dos alunos. Trabalho de Conclusão do Curso (Pedagogia). Campinas: Unicamp Faculdade de Educação, 2018.

MORTON, S. G. **Crania americana**. Philadelphia: J. Dobson, 1839.

MOTIVADO por ódio e rancor, escreveu adolescente que atacou escola. **Jornal O Dia**, 13 fev. 2023. Disponível em: <https://odia.ig.com.br/brasil/2023/02/6574876-motivado-por-odio-e-rancor-escreveu-adolescente-que-atacou-escola.html>. Acesso em: 15 mar. 2023.

MOURA, J. Q. de *et al.* Homens autores de violência contra mulher: um estudo descritivo. **Contextos Clínicos**, São Leopoldo, v. 13, n. 1, p. 174-197, abr. 2020. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983. Acesso em: 01 jun. 2024.

MUGGLETON, D. **Inside subculture: The postmodern meaning of style**. Oxford, England: Berg, 2000.

MUKHERJEE, S.; WEI, Z. Suicide disparities across metropolitan areas in the US: a comparative assessment of socio-environmental factors using a data-driven predictive approach. **PLoS ONE**, v. 16, n. 11, e0258824, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0258824>.

MUSCHERT, G. W. The Columbine victims and the myth of the juvenile superpredator. **Youth Violence and Juvenile Justice**, v. 5, n. 4, p. 351-366, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1177/1541204006296173>.

MYKETIAK, C. Fragile masculinity: social inequalities in the narrative frame and discursive construction of a mass shooter's autobiography/manifesto. **Contemporary Social Science**, Taylor & Francis Journals, v. 11, n. 4, p. 289-303, out. 2016. DOI: 10.1080/21582041.2016.1213414.

NASCIMENTO, F.; SILVA NETO, J.; A oportunidade faz o ladrão? Perspectivas alternativas da análise situacional do crime. **EDUCTE**, Maceió, Brasil, v. 13, n. 01, p. 1841-1855, 2022. ISSN 2238-9849.

NATIONAL THEAT ASSESMENT CENTER (NTAC). **Averting Targeted School Violence. A U.S. Service Secret analysis of plots against schools**. U.S. Secret Service, Department of Homeland Security, 2021. Disponível em: <https://www.secretservice.gov/sites/default/files/reports/2021-03/USSS%20Averting%20Targeted%20School%20Violence.2021.03.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2023.

NEWMAN, K.S.; FOX, C.; HARDING, D.; MEHTA, J.; ROTH, W. **Rampage**: the social roots of school shootings. Fev, 2004, Basic Books, N. York [1] .

NEWTON, C. The links between social media, domestic terrorism, and the retreat from democracy. **The Verge**, 30 out. 2018. Disponível em: <https://www.theverge.com/2018/10/30/18040510/stochastic-terrorism-democratic-recession-gab>. Acesso em: 20 jun. 2024.

NOBREGA, A. Masculinidade frágil gera angústia e violência – São Paulo: **eCycle**, 2023. Disponível em: <https://www.ecycle.com.br/masculinidade-fragil/>. Acesso em: 3 jun. 2024.

NOGUEIRA, P.; VESSONI, A. Solução para ataques a escolas também passa por mudanças institucionais no ambiente educacional, diz pesquisadora da UNESP. **Jornal da UNESP**, Araraquara, 27 abr. 2023. Disponível em: <https://jornal.unesp.br/2023/04/27/solucao-para-ataques-a-escolas-tambem-passa-por-mudancas-institucionais-no-ambiente-educacional-diz-pesquisadora-da-unesp/>. Acesso em: 20 maio 2023.

NOVA ESCOLA. Pesquisa violência nas escolas. **Amesualmente Org.**, 2023. Disponível em: <https://www.amesualmente.org.br/outros/pesquisa-violencia-nas-escolas-07-2023/>. Acesso em 08 ago. 2023.

O TRAUMA de ex-diretora baleada por ex-aluno há 10 anos no ES. Redação **A Gazeta**, Vitória, ES, 19 mar. 2019. Disponível em: <https://www.agazeta.com.br/es/gv/o-trauma-de-ex-diretora-baleada-por-ex-aluno-ha-10-anos-no-es-0319>. Acesso em: 7 mar. 2023.

OECD. **Education at a Glance 2023: OECD Indicators**. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development, 2023. Disponível em: https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2023_e13bef63-en. Acesso em: 31 mar. 2024.

OECD. **Education in Brazil: an international perspective**. Paris: OECD Publishing, 2021. Disponível em: https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-in-brazil_60a667f7-en. Acesso em: 31 mar. 2024.

OKSANEN, A.; HAWDON, J.; RÄSÄNEN, P. Glamorizing rampage online: school shooting fan communities on YouTube. **Technology in Society**, v. 39, p. 55-67, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.techsoc.2014.08.001>.

OLIVEIRA, K. Ex-aluno tenta atacar crianças e professores em escola em Campo Largo do Piauí. **RevistaAZ**, 28 maio 2019. Disponível em: <https://revistaaz.com.br/ex-aluno-tenta->

[atacar-criancas-e-professores-em-escola-em-campo-largo-do-piaui.html](#). Acesso em: 1 jun. 2023.

OLIVEIRA, L.; COSTA, P.; AZEVEDO, T. Conteúdos extremos nas redes sociais: subcomunidades do Twitter. **Núcleo**, 2023. Disponível em: <https://nucleo.jor.br/content/files/2023/09/SUBCOM-relato-rio2023-FINAL.pdf>. Acesso em: 5 ago. 2023.

OLIVEIRA, L.; COSTA, P.; AZEVEDO, T. Monitoramento das ameaças massivas de ataques às escolas e universidades. Rio de Janeiro: Lupa / ECMI-FGV / FGV Direito, 2023.

OLIVEIRA, M. Jovem português que terá incitado a massacres em escolas fica em prisão preventiva. **Público**, Lisboa, 3 maio 2024. Disponível em: <https://www.publico.pt/2024/05/03/sociedade/noticia/detencao-portugues-criou-grupo-nazi-evitou-homicidio-mendigo-brasil-2089103>. Acesso em: 10 maio 2024.

PADILHA, C. M.; MARION FILHO, P. J. As fragilidades da rede de proteção da infância e da juventude de Palmeira das Missões-RS. 2015. [Universidade Federal de Santa Maria]. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/12527/TCCE_GPM_EaD_2015_PADILHA_CAMILA.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 5 mar. 2024.

PAGNAN, R. Ex-professores dizem que rapaz era bom aluno. **Folha Ribeirão - UOL**, 28 jan. 2003. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff2801200322.htm>. Acesso em: 15 set. 2022.

PANE, L. M. Mass school shootings mostly happening in small-town America. **Associated Press**, New York, NY, 22 mai 2018. Disponível em: <https://apnews.com/article/8660507c56b04dd0b580b248d39d2a2c>. Acesso em: 13 set. 2023.

PARENTE, M. J. de S.; FARIAS, R. F. S.; DIMARÃES, C. C. S. Sofrimento psicológico de adolescentes em vulnerabilidade social e familiar: uma revisão de literatura. **Ciências da Saúde**, v. 27, n. 128, p. 25-11, nov. 2023. Disponível em: <https://revistaft.com.br/sofrimento-psicologico-de-adolescentes-em-vulnerabilidade-social-e-familiar-uma-revisao-de-literatura/>. Acesso em: 3 jun. 2024.

PAZ, E.; GOMES, L. Medidas de segurança começam a ser planejadas e implementadas em escolas das redes públicas e privada de Santa Maria. **Diários M**, 13 out. 2023. Disponível em: https://diariosm.com.br/noticias/geral/medidas_de_seguranca_comecam_a_ser_planejadas_e_implementadas_em_escolas_das_redes_publica_e_privada_de_santa_maria.509504. Acesso em: 21 nov. 2023.

PEARLM, M. The key difference between nationalists and supremacists. **Columbia Journalism Review**, 2017. Disponível em: https://www.cjr.org/language_corner/nationalist-supremacist.php. Acesso em: 16 mai. 2024.

PELLANDA, FROSSARD, M. Mapeamento: educação sob ataque no Brasil. **Educação sob Ataque**, org. 2023. Disponível em: <https://educacaosobataque.org/#page-3>. Acesso em: 30 jun. 2024.

PEREIRA, E. A.; FERNANDES, G.; DELL'AGLIO, D. D. O bullying escolar na legislação brasileira: uma análise documental. **Educação e Pesquisa**, v. 48, p. e249984, 2022.

PERSICHETO, R. O que é o Gamergate e por que você se importaria com ele. **Tecnoblog**, 2015. Disponível em: <https://tecnoblog.net/especiais/o-que-e-gamergate-estudio-pax-east/>. Acesso em: 15 fev. 2023.

PESQUISA GAME BRASIL. PGB 2024, 11ª ed. Brasil, 2024. Disponível em: <https://www.pesquisagamebrasil.com.br/pt/>. Acesso em: 22 jan. 2024.

PETERSON, J.; DENSLEY, J.; ERICKSON, G. Presence of armed school officials and fatal and nonfatal gunshot injuries during mass school shootings, United States, 1980-2019. **JAMA Network Open**, v. 4, 2021.

PETRY, L. C.; RICCI, R. **O fascismo de massa: um opúsculo que analisa o fascismo pelo viés da filosofia, sociologia, psicanálise e semiótica**. Kottter Editorial, 2022.

PHILLIPS, D. P. The influence of suggestion on suicide: substantive and theoretical implications of the Werther effect. **American Sociological Review**, p. 340-354, 1974.

PIMENTA, T. H. N. **Memórias midiáticas da tragédia escolar de Realengo e as suas marcas nas recordações individuais de moradores do bairro carioca**. 2014. 244 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação Social) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2014.

PINKER, S. **Como a mente funciona**. São Paulo: Nova Fronteira, 2004.

PIOLLI, E.; SILVA, E. P.; HELOANI, J. R. M. Plano Nacional de Educação, autonomia controlada e adoecimento do professor. **Cadernos CEDES**, v. 35, n. 97, p. 589-607, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622015154849>.

PIORES memórias, diz professor ao lembrar ataque ocorrido há 16 anos em escola de Taiúva, SP. **G1 - Globo.com**, EPTV2, 13 mar. 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/ribeirao-preto-franca/noticia/2019/03/13/piores-memorias-diz-professor-ao-lembrar-ataque-ocorrido-ha-16-anos-em-escola-de-taiuva-sp.ghtml>. Acesso em: 23 jun. 2023.

POLLY, M. The experience of gender role conflict in school shooters: a qualitative study. 2019. University of Connecticut. **Digital Commons Lib**. Disponível em: <https://digitalcommons.lib.uconn.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=8656&context=dissertations>. Acesso em: 25 jan. 2024.

PORTO, R. Registro mostra que pais sabiam que autor do atentado desejava chacina. **Metrópoles**, Brasília, DF, 02 abr. 2023. Disponível em: <https://www.metropoles.com/sao-paulo/registro-mostra-que-pais-sabiam-que-autor-do-atentado-desejava-chacina>. Acesso em: 02 maio 2023.

PRATTA, E. M. M.; SANTOS, M. A. Família e adolescência: a influência do contexto familiar no desenvolvimento psicológico de seus membros. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 12, n. 2, p. 247-256, maio/ago. 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-73722007000200005>.

PROFESSORA perdoa aluno que atirou contra ela em São Caetano do Sul. **G1 Globo.com**, 23 out. 2011. Disponível em: <https://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/2011/10/professora-perdoa-aluno-que-atirou-contra-ela-sao-caetano-sp.html>. Acesso em: 3 jun.2023.

PROJETO torna obrigatória a adoção de medidas de segurança nas escolas. **Jornal Online Alagoas**, Maceió, 8 mar. 2024. Disponível em: <https://jornalonlinealagoas.com/noticia/40495/projeto-torna-obrigatoria-a-adocao-de-medidas-de-seguranca-nas-escolas>. Acesso em: 15 maio 2024.

QEdU. Disponível em: <https://www.qedu.org.br/>. Acesso em: 29 out. 2023.

RACORTI, V.S.; ANDRADE, A.E.R. Ataques Ativos: análise do fenômeno e propostas de atuação em amplo espectro. **Velho General**, 2023. Disponível em <https://velhogeneral.com.br/2023/04/07/ataques-ativos-analise-do-fenomeno-e-propostas-de-atuacao-em-amplo-espectro/>. Acesso em: 17 mai. 2024.

RADICALISATION AWARENESS NETWORK (RAN). Extremists' use of gaming (adjacent) platforms: insights regarding primary and secondary prevention measures. 2021. Disponível em: https://home-affairs.ec.europa.eu/networks/radicalisation-awareness-network-ran/publications/extremists-use-gaming-adjacent-platforms-insights-regarding-primary-and-secondary-prevention_en. Acesso em: 21 mai 2023.

RAITANEN, J.; OKSANEN, A. Global online subculture surrounding school shootings. **American Behavioral Scientist**, v. 62, n. 2, p. 195–209, 2018. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/2018-12624-004>. Acesso em: 21 maio 2023.

RAMOS, A. M.; ARAGÃO, A. M. Convivência ética e formação de professores: novas práticas, sentidos e significados. **Revista Scheme**, v. 10, Marília, SP, 2018. DOI: <https://doi.org/10.36311/1984-1655.2018.v10n2.02.p5>.

REEPING, P. M.; MAK, A.; BRANAS, C. C.; GOBAUD, A. N.; NANCE, M. L. Firearm death rates in rural vs urban US counties. **JAMA Surgery**, v. 158, n. 7, p. 771–772, 2023. DOI: <10.1001/jamasurg.2023.0265>.

REIS, L. Adolescente publicou ameaça antes de matar estudante e ferir outros três. **BHAZ**, 11 out. 2023. Disponível em: <https://bhaz.com.br/noticias/minas-gerais/autor-ataque-publicou-ameaca-pocos-de-caldas/>. Acesso em: 15 out. 2023.

REYMAN, J.; SPARBY, E. M. (Orgs.). Digital ethics: rhetoric and responsibility in online aggression. In: **Digital Ethics**. [s.l.]: Taylor & Francis, 2019. Disponível em: <https://library.oapen.org/handle/20.500.12657/41372>. Acesso em: 3 mar. 2024.

RIDEOUT, V.; FOX, S. Digital health practices, social media use, and mental well-being among teens and young adults in the U.S. **Semanticscholar**, [s.l.: s.n.], 2018. Disponível em: <https://api.semanticscholar.org/CorpusID:151244584>. Acesso em: 25 abr. 2023.

RIEDMAN, D.; O'NEILL, D. **K-12 school shooting database: research methodology**. Naval Postgraduate School, Center for Homeland Defense and Security Advanced Thinking Program, 2020.

RIOS, T. A. As dimensões da competência do educador. In: **Ética e competência**. 20. ed. São Paulo: Cortez, 2011. Cap. 3.

RODRIGUES, A. de S. Jr; MACEDO, A. A.; MAIA, N. M. D. A.; BEZERRA, M. B. Projeto Escola Sem Partido: uma roupa velha que não nos serve mais. **ID on-line**, v. 14, n. 50, 2020. DOI: <https://doi.org/10.14295/idon-line.v14i50.2418>.

ROLIM, M. Fatores de risco para a radicalização: estudo de revisão sobre as evidências internacionais. **Sociedade e Estado**, v. 38, n. 2, p. e47232, 2023.

ROQUE, M. Explorando tiroteios em escolas: pesquisa, teoria e política. **O Jornal de Ciências Sociais**, v. 49, n. 3, p. 304–313, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.soscij.2011.11.001>. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/2012-27507-008>. Acesso em: 12 ago. 2023.

ROSE, H.; VALE, G. Childhood innocence?: mapping trends in teenage terrorism offenders. London, UK: **International Centre for the Study of Radicalisation (ICSR)**, 2023. Disponível em: <https://icsr.info/2023/11/15/childhood-innocence-mapping-trends-in-teenage-terrorism-offenders/>. Acesso em: 15 dez. 2023.

ROSSIN-SLATER, M. *et al.* Local exposure to school shootings and youth antidepressant use. **Proceedings of the National Academy of Sciences**, v. 117, n. 38, 2020. Disponível em: <https://www.pnas.org/doi/full/10.1073/pnas.2000804117>. Acesso em: 4 jul. 2023.

ROTHER, E. M. Inside the mind of the adolescent school shooter: contributing factors and prevention. **World Social Psychiatry**, v. 4, n. 2, p. 85-93, 2022. DOI: <10.4103/wsp.wsp_18_22>.

SAFERNET. SaferNet recebe recorde histórico de novas denúncias de imagens de abuso e exploração sexual infantil na internet. Brasília, DF, 2023. Disponível em: <https://new.safernet.org.br/content/safernet-recebe-recorde-historico-de-novas-denuncias-de-imagens-de-abuso-e-exploracao-sexual>. Acesso em: 30 mar. 2024.

SAINT MARTIN, M. L. Running amok: a modern perspective on a culture-bound syndrome. **Prim Care Companion J Clin Psychiatry**, v. 1, n. 3, p. 66-70, jun. 1999. DOI: <10.4088/pcc.v01n0302>. PMID: 15014687; PMCID: PMC181064.

SALVADOR, J. P. F. Combatendo o discurso de ódio: um panorama dos projetos de lei em tramitação. **Sigalei**, São Carlos, SP, 3 ago. 2021. Disponível em: <https://www.sigalei.com.br/blog/combate-o-discurso-de-odio-um-panorama-dos-projetos-de-lei-em-tramitacao>. Acesso em: 15 dez. 2023.

SAMARA, E. M. **As mulheres, o poder e a família**. São Paulo: Marco Zero e Secretaria de Estado da Cultura de São Paulo, 1989.

SAMEROFF, A. J.; SEIFER, R.; BAROCAS, R.; ZAX, M.; GREENSPAN, S. Intelligence quotient scores of 4-year-old children: social-environmental risk factors. **Pediatrics**, v. 79, n. 3, p. 343-350, 1987.

SANTAELLA-TENORIO, J.; CERDÁ, M.; VILLAVECES, A.; GALEA, S. What do we know about the association between firearm legislation and firearm-related injuries? **Epidemiologic Reviews**, v. 38, n. 1, p. 140-157, 2016. DOI: <10.1093/epirev/mxv012>. [Publicação corrigida aparece em **Epidemiol Rev**, v. 39, n. 1, p. 171-172, 2017].

SANTOS FILHO, J. A.; SILVA, M. M. Manual de orientações básicas da segurança nas escolas. **Governo de Rondônia**, 2023. Disponível em: <https://rondonia.ro.gov.br/wp-content/uploads/2022/11/Manual-de-seguranca-nas-escolas.pdf>. Acesso em: 5 jan. 2024.

SANTOS, C. A. A.; MESQUITA, A. P. S. L. A responsabilidade das escolas na prevenção e combate ao bullying: implicações civis e criminais para os diretores escolares. **Migalhas, Direito Digital**, 26 maio 2023. Disponível em: <https://www.migalhas.com.br/coluna/direito-digital/387144/a-responsabilidade-das-escolas-na-prevencao-e-combate-ao-bullying>. Acesso em: 15 jun. 2024.

SANTOS, C. de A. et al. Militarização das escolas públicas no Brasil: um debate necessário. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Goiânia, v. 35, n. 3, p. 580-591, maio 2019. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2447-41932019000300580&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 1 jul. 2024. Epub: 21 jul. 2020. DOI: <https://doi.org/10.21573/vol35n32019.99295>.

SANTOS, C.; CASEMIRO, P.; NAVES, R. Ataque em escola: casos anteriores impedidos pelo governo de SP foram denunciados por agência dos EUA. **Vale do Paraíba: G1, Globo.com**, 28 mar. 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/vale-do-paraiba-regiao/noticia/2023/03/28/ataque-em-escola-casos-anteriores-impedidos-pelo-governo-de-sp-foram-denunciados-por-agencia-dos-eua.ghtml>. Acesso em: 15 abr. 2023.

SANTOS, L. Homens e expressão emocional e afetiva: vozes de desconforto associadas a uma herança instituída. **Configurações**, n. 15, 2015. Disponível em: <http://journals.openedition.org/configuracoes/2593>. Acesso em: 30 mar. 2024. DOI: <https://doi.org/10.4000/configuracoes.2593>.

SAPIENZA, G.; PEDROMÔNICO, M. R. M. Risco, proteção e resiliência no desenvolvimento da criança e do adolescente. **Psicologia em Estudo**, v. 10, n. 2, p. 209–216, maio 2005.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D. de; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, ano I, n. 1, jul. 2009. Disponível em: <http://www.rbhcs.com>. ISSN: 2175-3423.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 32. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999. (Coleção polêmicas do nosso tempo; v. S).

SCHAECHTER, J. Guns in the home: how to keep kids safe. **Healthy Children**, 2023. Disponível em: <https://www.healthychildren.org/English/safety-prevention/at-home/Pages/Handguns-in-the-Home.aspx>. Acesso em: 12 abr. 2023.

SCHEREIBER, M. 5 pontos polêmicos do PL das fake news. **BBC News**, 2024. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/articles/cyeyxje7r9go#:~:text=%E2%80%9CQuando%20pe nsamos%20no%20YouTube%20ou,remover%20conte%C3%BAdos%20sem%20nenhuma%20prote%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 10 mai. 2024.

SCHOFIELD, C. Toward a global history of white supremacy. **Sarah Parker Remond Centre**, 12 set. 2023. Disponível em: <https://www.ucl.ac.uk/racism-racialisation/transcript-toward-global-history-white-supremacy>. Acesso em: 19 nov. 2023.

SCHURIG, S. Relatório sobre a comunidade brasileira de glorificação de assassinos, atiradores escolares e supremacistas brancos (AAS) nas plataformas TikTok e Twitter. 11 abr. 2023. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento/download/fl862483-1337-4f17-a71b-0592c43b9f90>. Acesso em: 19 out. 2023.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO ESPÍRITO SANTO (SEDU). Manual de segurança para escolas. SEDU, 2023. Disponível em: <https://sedu.es.gov.br/gest-manual-seguranca-escolas>. Acesso em: 29 jul. 2024.

SENAPPEN. Sistema Nacional de Políticas Penais, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/senappen/pt-br/servicos/sisdepen>. Acesso em: 25 set. 2023.

SHELDON, S. From scientific racism to inclusive design. **USXCollectiv**, 24 fev. 2021. Disponível em: <https://brasil.uxdesign.cc/do-racismo-cientifico-ao-design-inclusivo-73a7ef4eca44>. Acesso em: 9 jul. 2023.

SHNEIDMAN, E. Postvention: the care of the bereaved. In: PASNAU, R. (Ed.). **Consultation in liaison psychiatry**. New York: Grune and Stratton, 1975. p. 245-256. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1943-278X.1981.tb01011.x>. Acesso em: 5 jan. 2023.

SHNEIDMAN, E. **The definition of suicide**. Mew York: John Wiley & Sons; 1985.

SHNEIDMAN, EDWIN S. Ph.D.. Commentary: Suicide as Psychache. **The Journal of Nervous and Mental Disease** 181(3):p 145-147, March 1993. Disponível em: https://journals.lww.com/jonmd/citation/1993/03000/commentary_suicide_as_psychache.1.a.spx. Acesso em: 13 jun. 2023.

SIEGEL, D. J. **Brainstorm: The power and purpose of the teenage brain**. New York: Penguin, 2014.

SILVA, A. S. Sentimentos de pertencimento e identidade no ambiente escolar. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, [S. l.], v. 8, n. 16, p. 130–141, 2019. Disponível em: <https://www.revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/535>. Acesso em: 19 out. 2023.

SILVA, B. C. S. L. **Masculinismo: misoginia e redes de ódio no contexto da radicalização política no Brasil**. Belo Horizonte, MG, 2023. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) — Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.

SILVA, J. R.; GREENE-COLOZZI, E. A. Mass shootings and routine activities theory: the impact of motivation, target suitability, and capable guardianship on fatalities and injuries. **Victims & Offenders**, v. 16, n. 4, p. 565-586, 2021. DOI: 10.1080/15564886.2020.1823919.

SILVA, L. M. F.; ARAGÃO, A. M. F.; VINHA, T. P. Sentidos e significados atribuídos por professores de um curso sobre convivência escolar. **Psicologia da Educação**, v. 47, p. 31-38, 2018. DOI: 10.5935/2175-3520.20180015.

- SILVA, N. C. B. *et al.* Variáveis da família e seu impacto sobre o desenvolvimento infantil. **Temas Psicológicos**, Ribeirão Preto, v. 16, n. 2, p. 215-229, 2008. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2008000200006&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 28 jul. 2024.
- SILVA, P. S. M.; VIANA, M. N.; CARNEIRO, S. N. V. O desenvolvimento da adolescência na teoria de Piaget. **Psicologia.pt: O Portal dos Psicólogos**, 2011. Disponível em: <https://www.psicologia.pt/artigos/textos/TL0250.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2024.
- SILVER, R. C.; HOLMAN, E. A.; GARFIN, D. R. Coping with cascading collective traumas in the United States. **Nature Human Behaviour**, v. 5, n. 1, p. 4–6, 2021. DOI: 10.1038/s41562-020-00981-x.
- SIMOURA, J. Mãe do autor de ataque em Vitória alerta sobre sinais de extremismo dos filhos. **A Gazeta**, Vitória, ES, 2 dez. 2022. Disponível em: <https://www.agazeta.com.br/es/cotidiano/mae-do-autor-de-ataque-em-vitoria-alerta-sobre-sinais-de-extremismo-dos-filhos-1222>. Acesso em: 04 jan. 2023.
- SINDERS, C. That time the Internet sent a SWAT team to my mom's house. **Narratively**, 2015. Disponível em: <https://www.narratively.com/p/that-time-the-internet-sent-a-swat-team-to-my-moms-house>. Acesso em: 15 fev. 2024.
- SITOE, R. Extremismo, radicalismo e radicalização: uma distinção necessária no debate sobre o terrorismo. **Ágora**, Santa Cruz do Sul, v. 24, n. 2, p. 3-19, jul./dez. 2022.
- SORENSEN, L. C. *et al.* The thin blue line in schools: new evidence on school-based policing across the U.S. **EdWorkingPaper**, Annenberg Institute at Brown University, p. 1-86, 2023. DOI: 10.1002/pam.22498.
- SOUSA, D. S. **Política nacional de combate ao bullying: um estudo sobre a implementação das leis antibullying (leis nº 13.185/2015 e 13.663/2018) nas escolas de ensino fundamental de Imperatriz-MA**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal do Maranhão, 2021. Disponível em: <https://tedebc.ufma.br/jspui/handle/tede/4192>. Acesso em: 29 jul. 2023.
- SOUZA, L. T.; PETROLI, D. P.; MAGALHÃES, L. V. N. A Lei Lola e os usos acadêmicos da misoginia no Brasil. **Revista Paradigma**, [S. l.], v. 31, n. 2, p. 231–257, 2022. Disponível em: <https://revistas.unaerp.br/paradigma/article/view/1482>. Acesso em: 27 abr. 2024.
- SOUZA, R. A. **Cyberagressão e pro-socialidade virtual entre adolescentes**. Tese (Doutorado em Ciências e Letras) — Universidade do Estado de São Paulo, Araraquara, SP, 2023. 225 p.
- SOUZA, R. **Ciber agressões e convivência ética on-line: qual o papel da escola?** Instituto de Estudos Avançados – Unicamp. Disponível em: https://www.youtube.com/live/zjW4dD-VCuU?si=t2gxW1HPiZyQqB_u Acesso em: 23 nov. 2023.
- SPALLACIA, B. **Misogynistic hate speech on social networks: a critical discourse analysis**. 2017. DOI: 10.6092/UNIBO/AMSDOTTORATO/8265.
- SPERBER, D. An objection to the memetic approach to culture. In: AUNGER, R. (Ed.). **Darwinizing culture**. p. 162–173, 2001.

STATISTA RESEARCH DEPARTMENT. Number of K-12 school shootings by age of shooter 1970-2020 U.S. Disponível em: <https://www.statista.com/statistics/971544/number-k-12-school-shootings-us-age-shooter/>. Acesso em: 15 set. 2023.

STEDILE, M. Como vivem os monstros da extrema-direita. **Fundação Rosa Luxemburgo**, 03 jan. 2024 Disponível em : <https://rosalux.org.br/como-vivem-os-monstros/>. Acesso em: 23 fev. 2024.

STOCHASTIC TERRORISM: triggering the shooters. **Daily Kos**, 10 jan. 2011. Disponível em: <https://www.dailykos.com/stories/2011/1/10/934890/>. Acesso em: 29 jul. 2023.

STROPPA, T. V. S.; GOMES, D. A. G.; LOURENÇO, L. M. Vídeo-games violentos e a violência/agressividade do jogador: uma revisão sistemática de literatura. **Psicologia Rev.**, Belo Horizonte, v. 23, n. 3, p. 1012-1033, dez. 2017.

SUK, J. *et al.* Do I sound American? How message attributes of IRA disinformation relate to Twitter engagement. **OSF-IO Preprints**, 2022. DOI: 10.31219/osf.io/dvnjm.

SUMNER, R. *et al.* Bullying victimization as a risk factor for gun carrying among US adolescents. **Cureus**, v. 14, n. 11, e31785, 2022. DOI: 10.7759/cureus.31785.

TELLES, H. S. **Democracia de democratas insatisfeitos e a emergência dos alternative right (AR)**. 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/51050>. Acesso em: 25 abr. 2024.

TENTEI voltar para a sala de aula e não consegui', diz professora ferida em ataque em escola de SP. São Paulo: **CBN GloboRadio**, 23 ago. 2023. Disponível em: <https://cbn.globoradio.globo.com/media/audio/417500/tentei-voltar-para-sala-de-aula-e-nao-consegui-diz.htm>. Acesso em: 9 set. 2023.

TEOH, J. I. The changing psychopathology of amok. **Psychiatry**, 1972, v. 35, n. 4, p. 345–351. <https://doi.org/10.1080/00332747.1972.11023730>.

TESSARO, M. A implementação de políticas públicas de promoção da convivência escolar no Brasil: iniciativas das Secretarias Estaduais de Educação pós onda de ataques (2022) a partir das divulgações de leis e ações dos sites oficiais. Relatório de Pós Doutorado. 70f. Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2024. Disponível em: <https://hdl.handle.net/11449/257614>. Acesso em: 04 out. 2024.

THINK TWICE BRASIL. Algoritmos, violência e juventude no Brasil. **Think Twice Brasil**. Disponível em: <https://www.ttb.org.br/algoritmos>. Acesso em: 26 jul. 2024.

TIN, D.; ISSA, F.; CIOTTONE, G. R. Attacks on educational institutions. **Prehospital and Disaster Medicine**, 2022, v. 37, n. 3, p. 333–337. Disponível em: https://www.cambridge.org/core/product/identifier/S1049023X22000590/type/journal_article. Acesso em: 3 mar. 2024.

TOGNETTA, L. A temática da convivência ética em contextos escolares. **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, 2022. e022089. DOI: 10.22633/rpge.v26iesp.3.16949.

TOGNETTA, L. Bullying e cyberbullying: quando os valores morais nos faltam e a convivência se estremece. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, 2017.

Disponível em:

https://www.academia.edu/45284527/Bullying_e_cyberbullying_quando_os_valores_morais_nos_faltam_e_a_conviv%C3%Aancia_se_estremece. Acesso em: 20 jun. 2024.

TOGNETTA, L. *et al.* O sofrimento emocional em adolescentes em tempos de pandemia do Covid-19. **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, 2022, v. 26, n. esp.3, p. e022095. DOI: 10.22633/rpge.v26iesp.3.16955. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/16955>. Acesso em: 26 mar. 2024.

TOGNETTA, L. R. P. Violência na escola: os sinais de bullying e o olhar necessário aos sentimentos. In: PONTES, Aldo; DE LIMA, V. S. (Org.). **Construindo saberes em educação**. Porto Alegre: Editora Zouk, 2005.

TOGNETTA, L. R. P.; SOUZA, R. A.; LAPA, L. Z. A implantação das equipes de ajuda como estratégia para a superação do bullying escolar. **Revista de Educação PUC-Campinas**, 2019, v. 24, n. 3, p. 397-410.

TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. Até quando? Bullying na escola que prega a inclusão social. **Educação**, 2010, v. 35, n. 3, p. 449–464. <https://doi.org/10.5902/198464442354>.

TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. Sobre violência e convivência ética nas escolas. **Carta Capital**, 27 nov. 2017. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/opiniaosobre-violencia-e-convivencia-etica-nas-escolas/>. Acesso em: 7 jun. 2023.

TOGNETTA, L.R.P, *et al.* **Bullying e convivência em tempos de escolas sem paredes: a formação para a convivência**. São Paulo: Editora Adonis, 2020. (Retratos da Convivência; 1).

TONSO, K. L. Violent masculinities as tropes for school shooters. **American Behavioral Scientist**, 2009, v. 52, p. 1266–1285. doi:10.1177/0002764209332545.

TOWERS, S. *et al.* Contagion in mass killings and school shootings. **PLoS ONE**, 2015, v. 10, n. 7, e0117259. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0117259>.

U.S. DEPARTMENT OF HEALTH AND HUMAN SERVICES (WASHINGTON DC USA). Stopbullying (ed.). **Facts about bullying**. Washington, DC: Stopbullying, 2024. Disponível em: <https://www.stopbullying.gov/resources/facts>. Acesso em: 12 mar. 2024.

UNESCO. Violência escolar e bullying: relatório sobre a situação mundial. 2019. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000368092>. Acesso em: 29 abr. 2024.

UNICAMP. Programa da Unicamp para redução de violência em escolas será implantado em São Paulo e Vitória. **Jornal da Unicamp**, Secretaria Executiva de Comunicação, Campinas, 2 jul. 2024. Disponível em: <https://www.jornal.unicamp.br/noticias/2024/07/02/programa-da-unicamp-para-reducao-de-violencia-em-escolas-sera-implantado-em-sao-paulo-e-vitoria/#gsc.tab=0>. Acesso em: 02 jul. 2024.

VALFRÉ, V. Pai de atirador do ES diz não querer filho impune e pede perdão a vítimas. **Estadão – Portal do Estado de São Paulo**, 29 nov. 2022. Disponível em: <https://www.estadao.com.br/brasil/pai-de-atirador-do-es-diz-nao-querer-filho-impune-e-pede-perdao-a-vitimas-leia-entrevista-com-pm/>. Acesso em: 08 dez. 2022.

VEIGA-NETO, A.; BRANCO, G. C. **Foucault: filosofia e política**. São Paulo: Autêntica, 2013.

VELASCO, M.; BORGES, F. Jovem entra em escola e mata adolescente em Alexânia. **Globo.com**, 22 jul. 2017. Disponível em: <https://g1.globo.com/goias/noticia/jovem-entra-em-escola-e-mata-adolescente-em-alexania-diz-delegada.ghtml>. Acesso em: 26 jul. 2022.

VIANNA, C.; FINCO, D. Meninas e meninos na Educação Infantil: uma questão de gênero e poder. **Cadernos Pagu**, 2009, n. 33, p. 265–283.

VIEIRA, T. M.; MENDES, F. D. C.; GUIMARÃES, L. C. De Columbine à Virgínia Tech: reflexões com base empírica sobre um fenômeno em expansão. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 2009, v. 22, n. 3, p. 493-501. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/prc/v22n3/v22n3a21.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2023.

VILMER, J.-B. J.; ESCORCIA, A.; GUILLAUME, M.; HERRERA, J. Information manipulation: a challenge for our democracies. Paris: Policy Planning Staff (CAPS) of the Ministry for Europe and Foreign Affairs and the Institute for Strategic Research (IRSEM) of the Ministry for the Armed Forces, agosto de 2018.

VINHA, T. , NUNES, C. Inclusão de Educação Moral e Cívica no currículo não vai tornar alunos mais éticos. **Portal IEDE**, 23 out. 2018. Disponível em: <https://www.portaliiede.com.br/inclusao-de-educacao-moral-e-civica-no-curriculo-nao-vai-tornar-alunos-mais-eticos/>. Acesso em: 3 jul. 2024.

VINHA, T. Escola também é responsável pelo desenvolvimento de valores morais. **Nova Escola**, 13 dez. 2018. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/14567/escola-tambem-e-responsavel-pelo-desenvolvimento-de-valores-morais>. Acesso em: 29 abr. 2024.

VINHA, T. *et al.* Ataques de violência extrema em escolas no Brasil: causas e caminhos. São Paulo, **D3e**, out. 2023. Disponível em: <https://d3e.com.br/relatorios/ataques-de-violencia-extrema-em-escolas-no-brasil/>. Acesso em: 08 nov. 2023.

VINHA, T. *et al.* Manual de orientação para a aplicação dos questionários que avaliam o clima escolar. **Faculdade Educação UNICAMP**, Campinas, 2017. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=79559&opt=1>. Acesso em 05 jul. 2024.

VINHA, T. P.; NUNES, C. A. A. As agressões do aluno ao professor: cenários e possibilidades de intervenção na escola. **Educação Unisinos**, 2020, v. 24, p. 1-13. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2020.241.33/60748040>. Acesso em: 01 out. 2023.

VINHA, T., NUNES, C. A. A., MORO, A. Contemporaneidade e a convivência democrática na escola. **Schumi: Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**, 2019, v. 11, p. 123-158.

VINHA, T.; NUNES, C. A. A.; SILVA, L. M. F.; VIVALDI, F. M. DOS C.; MORO, A. Da escola para a vida em sociedade: o valor da convivência democrática. Coleção **Valores Sociomoraes: reflexões para a educação**. Americana: Adonis, 2017.

VIVALDI, F. M. C. **A função social da escola: a implantação de um projeto institucional**

para a convivência ética. Tese (Doutorado em Educação). Campinas, SP: Unicamp, 2020.

VIVALDI, F. M. C. **Pesquisas empíricas sobre práticas morais nas escolas brasileiras: o estado do conhecimento.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/253949>.

VIVALDI, F.; MORO, A. Os problemas de convivência: desafios da escola e do professor. Uruguai: **Flacso**, 2022. Disponível em: <https://flacso.edu.uy/web/congreso/wp-content/uploads/2023/05/EJE100110383.pdf>. Acesso em: 05 out. 2023.

VOSSEKUIL, B.; FEIN, R. A.; REDDY, M.; BORUM, R.; MODZELESKI, W. The final report and findings of the Safe School Initiative. Washington, DC: **US Secret Service and Department of Education**, 2002. Disponível em: https://static1.squarespace.com/static/55674542e4b074aad07152ba/t/5733a5f8c2ea51ad0fa1f82a/1463002617464/ssi_final_report.pdf. Acesso em: 05 abr. 2023.

VULEVIC, S. Amok or active shooter's attacks as a form of security threat. **Bezbednost, Beograd**, 2019, v. 61, n. 2, p. 134–152. Disponível em: <https://scindeks.ceon.rs/Article.aspx?artid=0409-29531902134V>. Acesso em: 3 mar. 2024.

WADE, P. Raça: natureza e cultura na ciência e na sociedade. In: HITA, M. G. (Ed.). **Raça, racismo e genética em debates científicos e controvérsias sociais**. 1. ed. Salvador: Editora da Universidade Federal da Bahia, 2017. p. 47-80.

WAGNER, K. A publicidade digital nos EUA é finalmente maior que a impressão e a televisão. **Vox**, 20 fev. 2019. Disponível em: <https://www.vox.com/2019/2/20/18232433/digital-advertising-facebook-google-growth-tv-print-emarketer-2019>. Acesso em: 5 jun. 2024.

WEILER, A.L.D. **O papel dos meios de comunicação na expansão do medo nos casos de tiroteios em escolas no Brasil.** Dissertação (Mestrado em Criminologia), Instituto Universitário da Maia, 2020. Disponível em: <https://repositorio.umaia.pt/handle/10400.24/2003>. Acesso em: 23 abr. 2023.

WELCH, S. Why mass school shootings continue to happen in small towns. **Eyewitness News**, Bakersfield, CA, 27 mai. 2022. Disponível em: <https://bakersfieldnow.com/news/local/why-mass-school-shootings-continue-to-happen-in-small-towns> Acesso em: 11 set. 2023.

WENDLING, M. Q-anon, o que é e de onde veio o grupo que participou da invasão ao Congresso dos EUA. **BBC Brasil**, 2021. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-55577322> Acesso em: 6 fev. 2024.

WICKERT, C. Teorias do Crime. In: WICKERT, C. **Teorias do crime: Kriminalitaetstheorien**. Nordrhein-Westfalen: SozTheo, 2 jun. 2018. Disponível em: <https://soztheo.de/kriminalitaetstheorien/>. Acesso em: 11 jul. 2024.

WIEVIORKA, M. O novo paradigma da violência. **Tempo Social; Rev. Sociol. USP**, São Paulo, 1997, v. 9, n. 1, p. 5-41.

WORLD POPULATION REVIEW (WPR). School shootings by country. **World Population Review**, 2024. Disponível em: <https://worldpopulationreview.com/country-rankings/school-shootings-by-country>. Acesso em: 15 jul. 2023.

WORLD report 2023. **Human Rights Watch Org.**, 2023. Disponível em: <https://www.hrw.org/world-report/2023/country-chapters/brazil>. Acesso em: 15 jun. 2024.

YAP, P. M. Mental Diseases Peculiar to Certain Cultures: A Survey of Comparative Psychiatry. **Journal of Mental Science**, 1951, v. 97, n. 407, p. 313-327. doi:10.1192/bjp.97.407.313. Acesso em: 23 abr. 2023.

ZAMBIANCO, D. D. P. **As competências socioemocionais: pesquisa bibliográfica e análise de programas escolares sob a perspectiva da psicologia moral**. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, 2020.

ZANATTA, P.; SLOBODEICOV, L. Em uma semana, SP registra 279 ameaças de ataques em escolas, diz Polícia Civil. **CNN Brasil**, São Paulo, 6 abr. 2023. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/em-uma-semana-sp-registra-279-ameacas-de-ataques-em-escolas-diz-policia-civil/>. Acesso em 10 dez. 2023.

ZANELLO, V.; FIUZA, G.; COSTA, H. S. Saúde mental e gênero: facetas gendradas do sofrimento psíquico. **Fractal: Revista de Psicologia**, 2015, v. 27, n. 3, p. 238–246.

ZAPPE, J.G.; DAPPER, F. Drogadição na Adolescência: Família como Fator de Risco ou Proteção. **Rev. Psicol. IMED**, Passo Fundo, 2017, v. 9, n. 1, p. 140-158. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-50272017000100010&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 08 jun. 2024. <https://doi.org/10.18256/2175-5027.2017.v9i1.1616>.

ZECHI, J.A.M. **A convivência ética em escolas públicas: avaliando a construção do Plano de Convivência**. Relatório de Pós-Doutorado. Campinas, SP: Faculdade de Educação – Unicamp, 2020.

ZIMMER, B. Democracy under threat: risks and solutions in the era of disinformation and data monopoly. **House of Commons Chambre des Communes Canadá**, dez. 2018, 42nd Parliament, 1st Session. Disponível em : <https://www.ourcommons.ca/Content/Committee/421/ETHI/Reports/RP10242267/ethirp17/ethirp17-e.pdf>. Acesso em: 05 dez. 2023.

APÊNDICE A – Dados gerais dos ataques às escolas no Brasil Parte 1

DADOS GERAIS SOBRE ATAQUES A ESCOLAS																	
ORDEM	DATA	CIDADE	UF	ESCOLA	TIPO DE ESCOLA	AUTOR	IDADE	VÍTIMAS							Pessoas fora da escola, mas que estavam na escola no momento	ARMA UTILIZADA	ONDE CONSEGUIU A ARMA
								PROF.	ESTUDANTES	PROFIS. EDUCAÇÃO	PROFESSORES	ESTUDANTES	No. FERIDOS				
1º	6.8.2001	Macaubas	BA	Colégio Estadual Aloysio Short	Estadual	Ex aluno	18	0	0	0	1	6	0	0	Garrucha	De uso doméstico	
2º	28.10.2002	Salvador	BA	Colégio Sigma	Privada	Aluno (E.R.)	17	0	2	0	0	0	0	0	Revólver calibre 38	Pegou do pai, um perito policial	
3º	27.01.2003	Taiúva	SP	Escola Estadual Coronel Benedito Ortiz	Estadual	Ex-aluno Edmar Aparecido de Freitas	18	0	0	0	1	6	1	0	Revólver calibre 38	Comprou para cometer o crime. Encontraram mais uma calibre 22 na casa, bem como revistas de apologia ao nazismo.	
4º	19.05.2008	Cariacica	ES	Escola Estadual Dr. José Moisés	Estadual	Ex-aluno	20	0	0	0	0	0	1	0	Revólver (sem identificação)	Comprou.	
5º	07.04.2011	Rio de Janeiro	RJ	Escola Municipal Tasso de Silveira (Realengo) https://www.v	Municipal	Ex-aluno	23	0	12	0	0	13	0	0	Revólver calibre 32 e 38	Não se tem notícia de onde conseguiu as armas	
6º	22.09.2011	São Caetano do Sul	SP	Escola Municipal Alcina Dantas Feijão	Municipal	Aluno	10	0	0	0	1	0	0	0	Revólver calibre 38 do pai, e guarda municipal	Pertencia ao pai que era guarda municipal	
7º	11.04.2012	Santa Rita	PB	Escola Estadual Enéas Carvalho	Estadual	2 Alunos	16/13	0	0	0	0	3	0	0	Revólver calibre 38	Alega que comprou a arma	
8º	20.10.2017	Goiânia	GO	Colégio Goyases	Privada	Aluno	14	0	2	0	0	4	0	0	Pistola calibre 40	Pertencia à mãe, que assim como o pai, eram policiais.	
9º	06.11.2017	Alexania	GO	Colégio Estadual da Polícia Militar de Goiás 13 de maio	Estadual Militar	Ex aluno	19		1	0	0	0	0	0	Revólver calibre 32, levava também 1 faca 1 veneno de rato pois a intenção era se matar.	Comprou para cometer o crime.	
10º	28.09.2018	Medianeira	PR	Colégio Estadual João Manoel Mondrone	Estadual	2 alunos	15/15	0	0	0	0	2	0	0	Uma garrucha calibre 22, faca e coquetel Molotov	Pertencia ao pai, que a mantinha em casa.	
11º	13.03.2019	Suzano	SP	Escola Estadual Raul Brasil	Estadual	Ex-alunos	17 e 25	0	5	2	0	11	0	0	Revólver calibre 38, machadinhas, bestas e coquetéis molotovs	As armas foram compradas pelas redes sociais	
12º	27.05.2019	Campo Largo do Piauí	PI	Unidade Escolar Gov. Helvídio Nunes	Municipal	Ex aluno	17	0	0	0	0	0	0	0	Facas e canivete	origem desconhecida	
13º	21.08.2019	Charqueada	RS	Instituto Estadual de Educação Assis Chateaubriand	Estadual	Ex-aluno	17	0	0	0	0	3	0	0	Machadinha, coquetel Molotov	Compradas e o coquetel, feito em casa	
14º	07.11.2019	Carai	MG	Escola Estadual Orlando Tavares	Estadual	Aluno	17	0	0	0	0	2	0	0	1 garrucha, 1 simulacro de pistola e 1 faca	Padrasto era dono da garrucha e foi preso (https://www.otimepo.com.br/cidades/padrasto-de-atirador-em-escola-de-carai-e-presos-por-fornecer-arma-a-enteador-1.2259232)	
15º	29.03.2021	Americana	SP	Colégio Salesiano Dom Bosco	Privada	Aluno	13	0	0	0	0	0	1	0	1 arma de pressão com potencial lesivo (chumbinho) e coquetéis Molotov	A arma ficava em casa, era de uso doméstico.	

Fonte: Elaboração própria

DADOS GERAIS SOBRE ATAQUES A ESCOLAS																
ORDEM	DATA	CIDADE	UF	ESCOLA	TIPO DE ESCOLA	AUTOR	IDADE	VITIMAS						Pessoas fora da escola, mas que estavam na escola no momento	ARMA UTILIZADA	ONDE CONSEGUIU A ARMA
								PROF.	ESTUDANTES	PROFIS. EDUCAÇÃO	PROFESSORES	ESTUDANTES	OUTROS PROFISSIONAIS			
16ª	22.03.2022	São Paulo (São Miguel Paulista)	SP	Colégio Floresta	Privada	Aluno	13 anos	0	0	0	0	1	0	0	faca	não há informação
17ª	08.04.2022	Saquarema	RJ	Centro Municipal de Educação Menaldo Carlos de Magalhães.	Municipal	Ex-aluno	14	0	0	0	0	0	0	0	Faca, coquetel Molotov, liquido inflamável	não há informação
18ª	06.05.2022	Rio de Janeiro	RJ	Escola Municipal Brigadeiro Eduardo Gomes	Municipal	Aluno	14	0	0	0	0	3	0	0	Machadinha	não há informação
19ª	19.08.2022	Vitória	ES	Escola Éber Louzada Zppinotil	Municipal	Ex-aluno	18	0	0	0	0	0	1	0	3 bestas, 59 flechas, 6 facas ninjas, 4 coquetéis molotov	comprou pela internet
20ª	26.09.2022	Barreiras	BA	Escola Municipal Eurides Sant'Anna	Municipal cívico militar	Aluno	14	0	1	0	0	0	0	0	Revolver calibre 38, faca, machadinha	Pertencia ao pai, policial aposentado
21ª	27.09.2022	Morro do Chapéu	BA	Escola Municipal Yeda Barradas Carneiro	Municipal	Aluno	13	0	0	0	0	0	1	0	Coquetel Molotov e uma faca	não há informação
22ª	05.10.2022	Sobral	CE	EEMTI Professora Carmosina Ferreira Gome	Estadual	Aluno	15	0	1	0	0	2	0	0	Revolver calibre 38	Pertencia ao pai que comprou de um CAC e foi preso https://g1.globo.com/ce/ceara/noticia/2022/12/01/policia-prende-pai-de-adolescente-que-atirou-contra-tres-alunos-e-matou-um-deles-em-escola-publica-de-sobral-no-ceara.ghtml
23ª	23.11.2022	Mesquita	RJ	Escola Municipal Deoclécio Dias Machado Filho	Municipal	Aluno	12	0	0	0	0	0	0	0	Galão de gasolina	Espalhou o liquido e ateou fogo,fechando as portas para evitar fugas.
24ª	25.11.2022	Aracruz	ES	Escola Estadual Primo Bitti e Centro Educacional Praia de Coqueiral	Estadual e Privada	Ex-aluno	16	3	1	0	4	8	0	0	Revolver calibre 38 do pai, policial militar	pegou do pai que as guardava em casa
25ª	14.12.2022	Ipaussu	SP	Escola Estadual Júlio Mastrodomênico	Estadual	Ex-aluno (da diretora)	22	0	0	0	0	0	3	0	1 faca, 1 carívete, 1 simulacro	Comprou as facas para o ataque e ao ser indagado pela mãe, disse que era para sua defesa pessoal
26ª	13.02.2023	Monte Mor	SP	Escola Municipal Vista Alegre	Municipal	Ex-aluno	13	0	0	0	0	0	0	0	Coquetel Molotov	Construiu vendo tutorial pela internet https://rapidonar.com.br/lovm-e-detido-ao-tentar-irvadir-escola-com-machado-e-coqueteis-molotov-no-interior-de-spp
27ª	27.03.2023	São Paulo (Vila Sonia)	SP	Escola Estadual Thomazia Montoro	Estadual	Aluno	13	1	0	0	0	0	4	0	Faca, usava mascara de caveira	não há informação
28ª	28.03.2023	Rio de Janeiro (Gávea)	RJ	Escola Municipal Manoel Cicero	Municipal	Aluno	15	0	0	0	0	3	0	0	Faca e machadinha	Não há informação
29ª	30.03.2023	Belém	PA	EEEMF Professora Palmira Gabriel	Estadual	Aluno	17	0	0	0	0	1	0	0	Faca	Na mochila dele, além da faca usada no ataque, teriam sido encontrados uma machadinha, estilete, cortador de unha, luva, dentre outros materiais
30ª	10.04.2023	Manaus	AM	Colégio Adventista de Manaus	Particular	Aluno	12	0	0	0	0	2	1	0	Faca	Não há informação

Fonte: Elaboração própria

DADOS GERAIS SOBRE ATAQUES A ESCOLAS																
ORDEM	DATA	CIDADE	UF	ESCOLA	TIPO DE ESCOLA	AUTOR	IDADE	VITIMAS						Pessoas fora da escola, mas que estavam na escola no momento	ARMA UTILIZADA	ONDE CONSEGUIU A ARMA
								No.			No. FERIDOS					
								PROF.	ESTUDANTES	PROFIS. EDUCAÇÃO	PROFESSORES	ESTUDANTES	OUTROS PROFISSIONAIS			
31º	11.04.2023	Santa Teresa de Goiás	GO	Colégio Estadual Dr. Marco Aurélio	Estadual	Aluno	13	0	0	0	0	2	0	0	Faca, machadinha e coquetel Molotov	Não há informação
32º	12.04.23	Farias de Brito	CE	Escola Municipal Isaac de Alcântara Costa.	Municipal	Aluno	14	0	0	0	0	2	0	0	Machadinha	Não há informação
33º	18.05.23	Campo Grande	MS	Escola Municipal Bernardo Franco Baís	Municipal	Ex aluno da escola. Cursa EM em uma escola estadual	15	0	0	0	0	0	1	1	Facas e marreta	não há informação
34º	19.06.2023	Cambé	PR	Colégio Estadual Helena Kolody	Estadual	ex aluno	21	0	2	0	0	0	0	0	Revólver	Comprou
35º	18.09.2023	Leme	SP	Escola Estadual Airindo Fávoro	Estadual	Aluno	17	0	0	0	0	2	0	0	Martelo, facas, lança chamas artesanal (spray e isqueiro)	em casa
36º	10.10.2023	Poços de Caldas	MG	Escola Profissional Dom Bosco	Privada	ex aluno	14	0	1	0	0	2	0	1	Faca	em casa
37º	18.10.2023	S. Paulo	SP	Escola Estadual de Sapopemba	Estadual	aluno	16	0	1	0	0	2	0	0	Revólver e bomba	pertence ao pai, arma legalizada
38º	04/03/2024	Distrito Federal	DF	Centro Educacional São José	Estadual	Aluno	15 anos	0	0	0	1	3	1	0	facas	
39º	20/03/2024	Salto da Divisa	MG	Escola Estadual Cel. Elpidio Alves Ferreira	Estadual	Aluno	17 anos	0	0	0	0	3	0	0	facas, isqueiro e álcool	
40º	02/07/2024	Palhoça	SC	EEEB Imã Maria Teresa	Estadual	aluno	14 anos	0	0	0	0	1	0	0	Facas	em casa

Fonte: Elaboração própria

DADOS GERAIS SOBRE OS ATAQUES ÀS ESCOLAS DE 2001 A JULHO 2024													
	DATA	CIDADE	UF	ESCOLA	TIPO DE ESCOLA	AUTOR	IDADE	MOTIVAÇÃO	PLANEJADO? POR QUANTO TEMPO	SUICÍDIO? FOI CONTIDO POR QUEM?	INSPIRAÇÃO EM OUTROS EVENTOS? CHATS ONLINE/ DISSEMINAÇÃO DE AMEAÇAS EM REDES SOCIAIS?	FILHO DE POLICIAIS OU MILITARES?	ALVOS DIRECIONADOS OU ATAQUE ATIVO?
1º	6.8.2001	Macauabas	BA	Colégio Estadual Aloysio Short	Estadual	Ex-aluno	18	Uma professora disse que ele "pode ter sido humilhado", que se "sentia inferior". Diretor disse que era muito calado, introspectivo e que andou rondando a escola por uns tempos. Quando ele abandonou a escola, o Diretor acusa a família de não dar importância.	Não há informação	Fugiu e foi encontrado num morro perto da escola. A polícia diz que ele suicidou-se.	Não há informação	Não	Ataque ativo
2º	28.10.2002	Salvador	BA	Colégio Sigma	Privada	Aluno (E.R.)	17	Sofria bullying e chacota das vítimas, há um mês.	1 mês	Foi contido na quadra de esportes, ameaçou matar-se mas seu irmão negociou sua rendição junto a polícia	Não	Sim	Direcionado
3º	27.01.2003	Taiúva	SP	Escola Estadual Coronel Benedito Ortiz	Estadual	Ex-aluno Edmar Aparecido de Freitas	18	O adolescente era obeso e foi motivo de piada para os colegas de escola durante 11 anos. Mesmo quando ele perdeu 30 quilos continuaram zoando ele. Seu apelido era elefante cor-de-rosa. Um dos alunos atingido pelos tiros ficou paralisado	Sim, não há informação de quanto tempo	Suicidou-se com um tiro na cabeça, em seguida	Consumia material sobre nazismo	Não	Ataque Ativo
4º	19.05.2008	Cariacica	ES	Escola Estadual Dr. José Moysés	Estadual	Ex-aluno	20	A família alega que já havia feito dois boletins de ocorrência contra a Diretora que o assediava chamando-o de alejandrino e Batoré	Não há informação	Fugiu e entregou-se 4 dias depois	Não	Não	Direcionado
5º	07.04.2011	Rio de Janeiro	RJ	Escola Municipal Tasso de Silveira (Realengo)	Municipal	Ex-aluno	23	Sofria bullying e humilhações principalmente de meninas. Nos anos anteriores ao ataque, dizia ter se convertido ao islamismo e participar de grupo radical, planejando o ataque.	Sim. Em 2010 já havia gravado vídeos explicando	Suicidou-se com um tiro na cabeça	Dizia-se participante de um grupo de religião fundamentalista; foram encontrados diários, manifestos e uma fixação por atentados.	Mãe e pai adotivos faleceram quando ele era adolescente. A mãe biológica tinha problemas mentais e	Ataque ativo com misoginia
6º	22.09.2011	São Caetano do Sul	SP	Escola Municipal Alcina Dantas Feijão	Municipal	Aluno	10	Sofria bullying por ter uma deficiência na perna e por ser tímido e calado, além de ser insultado e chamado de gay (por ser estudioso e ter uma caligrafia bonita). A professora atingida alega que ele tinha problemas e precisava de medicamentos. E muitos dizem que a professora era linha dura e não gostava de Davi.	Sim, deixou um desenho e perguntou ao irmão mais velho se ficaria triste se ele morresse.	Suicidou-se com um tiro na cabeça	Algumas pessoas acreditam que tenha se inspirado em Realengo, por ter sido cometido 5 meses antes.	Sim	Direcionado
7º	11.04.2012	Santa Rita	PB	Escola Estadual Enés Carvalho	Estadual	2 Alunos	16/13	Segundo depoimentos, um deles já vinha se desentendendo com um dos alunos baleados há 2 meses	Sim, não há informação de quanto tempo	Fugiram e foram identificados e presos em seguida.	Não	Não	Direcionado
8º	20.10.2017	Goiânia	GO	Colégio Goyases	Privada	Aluno	14	Bullying – colegas em depoimento informaram que ele sofria com caçoadas, chamado de fedorento, um dos alunos mortos chegou a levar um desodorante para a aula. Inspirado por Columbine e Realengo.	Não há informação	Foi convencido pela Coordenadora da Escola a baixar a arma; pediu para chamarem o pai (também policial)	Sim, por Columbine e Realengo	Sim	Direcionado
9º	06.11.2017	Alexania	GO	Colégio Estadual da Polícia Militar de Goiás 13 de maio	Estadual Militar	Ex-aluno	19	Alegou sentir muito ódio da jovem, por ser repetidamente rejeitado por ela. Era colega da escola e a conhecia há 5 anos. Ele abandonou a escola	1 ano	Fugiu de moto, mas após investigações, foi apreendido juntamente com o comparsa que lhe deu carona e o esperou.	Não há informação porém usou roupa preta com capuz, máscara, pulou o muro para invadir a escola, denota semelhança com outros casos	Não	Direcionado
10º	28.09.2018	Medianeira	PR	Colégio Estadual João Manoel Mondrone	Estadual	2 alunos	15/15	De acordo com a Polícia, agressões verbais e físicas eram constantes e teriam motivado o ataque. A ideia de se vingar do bullying cresceu, com inspiração em vídeos de atentados nos Estados Unidos e no Brasil, como em Realengo. O estudante, filho de agricultores, disse que vinha sofrendo bullying, que tinha ao menos nove alvos e que saiu de casa decidido a praticar o ataque, planejado por 2 meses	Sim, por 2 meses	Foi acalmado por um professor e apreendido pela polícia	Inspirado pelos atentados nos EUA e Realengo	Não	Direcionado, tinha uma lista de 11 nomes
11º	13.03.2019	Suzano	SP	Escola Estadual Raul Brasil	Estadual	Ex-alunos	17 e 25	Bullying, isolamento social e o desejo de superar o massacre em uma escola de Columbine, nos Estados Unidos, pois queriam ser lembrados pela quantidade de mortes e armas.	Sim, por 1 ano e meio	O alirador de 17 anos matou o de 25 anos e depois suicidou-se.	Sim, inspirados por Columbine	Não	Ataque ativo
12º	27.05.2019	Campo Largo do Piauí	PI	Unidade Escolar Gov. Helvécio Nunes	Municipal	Ex-aluno	17	Estudou na escola até o ano anterior ao ataque, quando saiu após um surto. Relatos de bullying	1 ano	Uma professora "negociou" com o agressor e conseguiu trançar os alunos numa sala. Apesar de continuar ameaçando, ele desistiu e ao sair da escola, encontrou-se com os policiais que vieram, atendendo a chamada da escola.	Não há informação	Não	Ataque ativo

Fonte: Elaboração própria

DADOS GERAIS SOBRE OS ATAQUES ÀS ESCOLAS DE 2001 A JULHO 2024													
	DATA	CIDADE	UF	ESCOLA	TIPO DE ESCOLA	AUTOR	IDADE	MOTIVAÇÃO	PLANEJADO? POR QUANTO TEMPO	SUICÍDIO? FOI CONTIDO POR QUEM?	INSPIRAÇÃO EM OUTROS EVENTOS? CHATS ONLINE/ DISSEMINAV A AMEAÇAS EM REDES SOCIAIS?	FILHO DE POLICIAIS OU MILITARES?	ALVOS DIRECIONADO S OU ATAQUE ATIVO?
13º	21.08.2019	Charqueada	RS	Instituto Estadual de Educação Assis Chateaubriand	Estadual	Ex-aluno	17	Foi até o local para matar um desafeto, ex-colega dele (que o chamava de Muidinho).	Abandonou a escola em 2015, quando sofria bullying. Planejou o ataque nesse meio tempo.	Lutou com um professor, que o desarmou; fugiu e foi apreendido 2 horas e meia depois	Sim, disse que se inspirou no massacre de Suzano	Não	Direcionado
14º	07.11.2019	Carai	MG	Escola Estadual Orlando Tavares	Estadual	Aluno	17	Alegou que foi rejeitado por 2 meninas, às quais pediu em namoro	Não há informação	Após atirar contra a porta de uma sala de aula e atingir alunos, o agressor foi embora pra casa. Lá, o irmão o convenceu a se entregar.	Sim, mencionou os ataques a Realengo e Suzano, sobre os quais conversava com um colega.	Não	Não
15º	29.03.2021	Americana	SP	Colégio Salesiano Dom Bosco	Privada	Aluno	13	Não comentou o motivo, mas passava por dificuldades em aceitar a separação dos pais, além de ter sofrido uma perda de uma prima muito próxima (suicídio). O Diretor da escola em audio disse que ele queria aceitar as contas com a direção e a coordenadora. Ficou internado mas já foi liberado. Teve e tem ainda acompanhamento psicológico e psiquiátrico. Voltou a estudar em uma escola pública.	Sim, pelo tempo de construção das bombas e buscas na internet. Outros materiais e armas foram encontradas na sua casa.	O adolescente foi até a sala da coordenação e jogou um explosivo, que não detonou. Depois, subiu ao 2º andar do prédio e entrou em uma sala. Lá, teria feito disparos, atingindo uma funcionária. Na sequência, deu três tiros de "chumbinho" em sua própria cabeça. Foi socorrido, junto com a coordenadora que também recebeu de raspão, um tiro de chumbinho, e levados para um hospital	Aprendeu na internet a construir bombas caseiras	Não	Direcionado
16º	22.03.2022	São Paulo (São Miguel Paulista)	SP	Colégio Floresta	Privada	Aluno	13 anos	O aluno de 13 anos suspeito de cometer o ataque disse que sofria bullying, segundo a polícia.	Sim, não há informação de quanto tempo	O autor se isolou na quadra, até a polícia chegar e apreendê-lo	Não há informação	Não há informação	Direcionado
17º	08.04.2022	Saquarema	RJ	Centro Municipal de Educação Menaido Carlos de Magalhães.	Municipal	Ex-aluno	14	Sofria bullying e precisou até mudar de escola pois não aguentava mais passar pela situação de zombaria e humilhação por parte dos colegas.	Planejou desde o ano anterior	Moradores ouviram barulho das bombas caseiras que o autor detonou e chamaram a guarda municipal. Ao chegarem, apreenderam o ex-aluno.	Sim	Não há informação	Ataque ativo
18º	06.05.2022	Rio de Janeiro	RJ	Escola Municipal Brigadeiro Eduardo Gomes	Municipal	Aluno	14	De acordo com a mãe, o rapaz já vinha apresentando alterações no comportamento. Estava em tratamento com psicólogo e psiquiatra. Filmou enquanto atacava	Sim, não há informação de quanto tempo	Desarmado por um professor e colegas, e levado ao hospital por surto psicótico; depois, apreendido	Segundo um outro aluno, "o garoto que esfaqueou era membro do Discord onde eles fazem coisas horríveis, eu me enfiarei nesse serve e descobri muitas coisas horrórosas" (Sol)	Não	Ataque ativo
19º	19.08.2022	Vitória	ES	Escola Éber Louzada Zippinotti	Municipal	Ex-aluno	18	A intenção, segundo relatou à polícia, era matar sete pessoas e ser morto pela Polícia Militar. Planejou o ataque desde 2019, inspirado em Suzano.	3 anos, passou a se dedicar à preparação do que seria um massacre à escola Eber Louzada Zippinotti	Desarmado por professores, foi apreendido e levado preso (ele é filho de policial militar)	Sim, postava em chats e inspirava-se em Suzano	Sim	Ataque ativo
20º	26.09.2022	Barreiras	BA	Escola Municipal Eurides Sant'Anna	Municipal civico militar	Aluno	14	Criticava professores, fazia comentários xenofóbicos, assumia ter ódio para liberar. Começou a postar no twitter sua intenção desde 2021	Sim, há mais de 1 ano	Foi atingido por 4 tiros partidos de 2 policiais militares à paisana que foram chamados pelo porteiro da Escola. Ficou paraplégico	Participava de grupos extremistas on line e postava discursos de ódio	Sim	Ataque ativo
21º	27.09.2022	Morro do Chapéu	BA	Escola Municipal Yeda Barradas Carneiro	Municipal	Aluno	13	O adolescente havia sido suspenso das atividades escolares pela coordenadora, por muitas faltas. Era quieto, tinha apenas um amigo e não gostava de ser tocado.	Planejado, não há informação de quanto tempo	A polícia chegou logo à escola, apreendeu o menino e encaminhado à VIJ	Há indícios de que sim; vestuário e armamentos semelhantes	Não	Ataque ativo
22º	05.10.2022	Sobral	CE	EEMTI Professora Carmosina Ferreira Gome	Estadual	Aluno	15	Supostos episódios de bullying praticados pelas vítimas. O suspeito vinha sendo chamado de "gordinho" pelos colegas. Premeditou o ataque (não há registros de quanto tempo)	Planejado, não há informação de quanto tempo	Fugiu para sua casa, trocou de roupa e foi para a casa do pai, onde foi apreendido.	Não há informação	Pais separados (pai foi assassinado em 2023)	Ataque ativo
23º	23.11.2022	Mesquita	RJ	Escola Municipal Deocício Dias Machado Filho	Municipal	Aluno	12	Segundo a polícia, o aluno premeditou e planejou por dias o ataque.	Segundo a polícia, premeditou e planejou por dias.	Após incendiar a sala de aula e trancar a porta, fugiu mas foi encontrado na rua por um carro da GM	Não há informação	Não	Ataque ativo
24º	25.11.2022	Aracruz	ES	Escola Estadual Primo Bitti e Centro Educacional Praia de Coqueiral	Estadual e Privada	Ex-aluno	16	Dados extraídos dos equipamentos eletrônicos apreendidos e com autorização judicial, indicam que a motivação dos atos foi discurso de ódio extremista de ideologia nazista. Planejou o ataque por dois anos.	2 anos	Após o ataque às 2 escolas, foi para casa e almoçou com os pais. A polícia o apreendeu após imagens das câmeras.	Sim	Sim	Ataque ativo
25º	14.12.2022	Ipaussu	SP	Escola Estadual Júlio Mastrodomé nico	Estadual	Ex-aluno (da diretora)	22	Motivação do ataque foi um bullying que ele sofreu há dez anos, quando era aluno em outra escola da cidade. Ele foi até a Escola atrás da diretora, que atuava na outra unidade de ensino onde ele teria sofrido o bullying. Planejou o ataque após saber que a Diretora assumiu a escola próximo onde morava.	Não há informação	Foi contido por 2 professoras e um professor que ficou como refém. A polícia foi chamada e ele foi preso	Não há informação	Não há informação	Direcionado
26º	13.02.2023	Monte Mor	SP	Escola Municipal Vista Alegre	Municipal	Ex-aluno	13	Alega sofrer bullying e abandonou a escola. Buscou na deep web e em redes sociais orientações nos últimos três anos para montar o plano de ataque. Ele não conseguiu entrar na escola, mas jogou as bombas que explodiram. Ao ser chamada, a polícia o encontrou e o deteve. Utilizava símbolo nazista no braço	Planejado por mais de 1 ano.	Foi apreendido e está cumprindo MSE na Fundação.	Sim	Morava com a mãe solo, e aos 10 anos deixou de ir à escola.	Ataque ativo

Fonte: Elaboração própria

DADOS GERAIS SOBRE OS ATAQUES ÀS ESCOLAS DE 2001 A JULHO 2024															
	DATA	CIDADE	UF	ESCOLA	TIPO DE ESCOLA	AUTOR	IDADE	MOTIVAÇÃO	PLANEJADO? POR QUANTO TEMPO	SUICÍDIO? FOI CONTIDO POR QUEM?	INSPIRAÇÃO EM OUTROS EVENTOS? CHATS ONLINE/ DISSEMINAVA AMEAÇAS EM REDES SOCIAIS?	FILHO DE POLICIAIS OU MILITARES?	ALVOS DIRECIONADOS OU ATAQUE ATIVO?		
27º	27.03.2023	São Paulo (Vila Sônia)	SP	Escola Estadual Thomazia Monteiro	Estadual	Aluno	13	O adolescente relata ser alvo frequente de deboches nas escolas por onde passa. É ridicularizado por ser <u>gêsado</u> e também pelo porte físico, sendo chamado por colegas de "feio" e de "rato de esgoto", por exemplo. Buscou na web orientações sobre ataques desse tipo. Foi contido por uma professora de educação física	Planejado, não há informação de quanto tempo	Foi dominado por uma professora e apreendido. Cumprindo MSE na Fundação.	Sim	Pais foram informados sobre as ameaças do ataque em reunião na escola.	Ataque ativo		
28º	28.03.2023	Rio de Janeiro (Gávea)	RJ	Escola Municipal Manoel Cicero	Municipal	Aluno	15	O adolescente era recém matriculado na escola (5 dias), foi transferido de sua antiga escola por injúria racial contra um professor. Em sua residência, polícia encontrou materiais que denotam um planejamento do ataque. Tentou atrair a Diretora com uma faca e ela se defendeu com uma mesa, ele então tentou apertar uma colega ao lado. Depois saiu e encaminhou-se para outra sala onde tentou esfalear uma menina na banheira. Foi impedido por pedreiros que trabalhavam no local.	Planejado, não há informação de quanto tempo	Foi imobilizado por funcionários e levado ao Hospital, após prestar depoimento na delegacia, será levado para a Delegacia de Proteção à Criança e ao Adolescente.	Sim (suspeita); em vídeo vazado pela polícia ele disse que planejava ser morbo pelos policiais	Não há informação	Ataque ativo		
29º	30.03.2023	Belém	PA	EEMF Professora Palmira Gabriel	Estadual	Aluno	17	Testemunhas afirmaram que a intenção do adolescente era supostamente atacar mais pessoas e, depois, cometer suicídio.	Não há informação	Há relatos de que a intenção era se matar após o ataque. Foi contido por um homem que vendia doces na porta da escola.	Há indícios de que sim	Não há informação	Ataque ativo		
30º	10.04.2023	Manaus	AM	Colégio Adventista de Manaus	Particular	Aluno	12	"Ele dizia que ele queria matar 5 [colegas], ferir 7, e se tivesse arma de fogo, ele iria para o confronto com a polícia, para morrer", relata a conselheira tutelar Kiky Anjos, após conversar com o adolescente.	Premeditado	O adolescente foi contido por profissionais da escola e a polícia foi chamada	Sim	Não há informação	Ataque ativo		
31º	11.04.2023	Santa Teresa de Goiás	GO	Colégio Estadual Dr. Marco Aurélio	Estadual	Aluno	13	Sofria bullying por parte de alguns colegas. No entanto, não foram esses colegas que foram feridos no seu ataque. Um dos alunos feriu o tornozelo com a explosão da bomba. E outros dois foram feridos com faca.	Meses	Um funcionário imobilizou o jovem e uma aluna acionou a polícia.	Não há informação	Não há informação	Ataque ativo		
29º	30.03.2023	Belém	PA	EEMF Professora Palmira Gabriel	Estadual	Aluno	17	testemunhas afirmam que a intenção do adolescente era supostamente atacar mais pessoas e, depois, cometer suicídio.	Não há informação	Há relatos de que a intenção era se matar após o ataque. Foi contido por um homem que vendia doces na porta da escola.	Não há informação	Não há informação	Ataque ativo		
32º	12.04.23	Farias de Brito	CE	Escola Municipal Isaac de Alcântara Costa.	Municipal	Aluno	14	O agressor entrou em uma sala do 4o. ano e atacou 2 meninas de 9 anos com golpes de machadinha. Foi contido por professores	Não há informação	O aluno foi contido por funcionários da escola, preso em uma sala até a polícia chegar e posteriormente levado à delegacia da cidade	Não há informação	Não há informação	Ataque ativo		
33º	18.05.23	Campo Grande	MS	Escola Municipal Bernardo Franco Bais	Municipal	Ex aluno da escola. Cursa EM em uma escola estadual	15	Vingança. Em seu depoimento, o adolescente de 15 anos teria dito que no ano passado teria sido vítima de abuso sexual quando fazia o nono ano na escola	Desde o ano anterior quando ocorreu a violência sofrida alegada.	O agressor tentou entrar na escola e esfaqueou a mãe de um aluno que aguardava o filho. Foi detido por um agente de segurança da própria escola.	Não há informação	Não há informação	Ataque ativo		
34º	19.06.2023	Cambé	PR	Colégio Estadual Helena Kolody	Estadual	Ex aluno	21	Tem histórico de violência do tipo tentada em outra escola. Fazia postagens de vídeos e apologia on line, participava de comunidades de subculturas on line, inspirado em Columbine. Família relata que ele tinha esquizofrenia	Não há informação	Foi dominado por um adulto estranho à escola (da academia ao lado) e entregue à polícia. Encontrado morto na cela no outro dia.	Sim. Columbine. Também utilizava máscara de caveira símbolo de grupos neonazistas e terroristas de extrema direita	Não há informação	Ataque ativo		
35º	18.09.2023	Leme	SP	Escola Estadual Arlindo Fávoro	Estadual	Aluno	17	Em depoimento, disse que se não tivesse sido contido, teria atentado contra mais pessoas, pois sua intenção era causar um "massacre". Em depoimentos de colegas, ele sofria bullying e humilhações, e a vítima e a namorada o chamavam de "esquistoso". Alguns dizem que era medicado.	Não há informação	Dominado por professores e funcionários e entregue à polícia	Não há informação	não	Direcionado		
36º	10.10.2023	Poços de Caldas	MG	Escola Profissional Dom Bosco	Privada	ex aluno	14	Tem histórico de atentado junto ao CAPS, CRAS e MP. A mãe tentava uma interação pois ele fazia discurso de que mataria. Aos policiais, disse que sofreu muita humilhações na escola	Desde que mudou de escola, há mais ou menos 1 ano. No ano passado mudou para uma escola municipal.	Dominado por adultos e entregue à polícia	Postava em redes sociais discursos de ódio	Adotivo com histórico de violência intrafamiliar	Ataque ativo		
37º	18.10.2023	S. Paulo	SP	Escola Estadual de Sapopemba	Estadual	aluno	16	Queria ser famoso. Mantinha postagens polêmicas em suas redes sociais, apanhando e agredindo, frequentando grupos específicos do bairro Liberdade, em SP. Frequentava foruns on line e foi instruído por um adolescente de Portugal (preso em 2024)	Aluno envolvido em comunidades do TIKTCK, disse que seu sonho era ser influencer. Segundo relatos sofria bullying por ser gay e se envolvia em várias brigas, com agressões físicas e virtuais	Não. Foi detido por uma professora e um inspetor de alunos	Utilizava símbolos nazistas em suas postagens na internet	Pais separados	Ataque ativo		
38º	04/03/2024	Distrito Federal	DF	Centro Educacional São José	Estadual	Aluno	15 anos	Bullying pela aparência física, diz que vinha recebendo xingamentos e chacotas há um ano	Não há informação	Contido por um professor e uma monitora	Pelas características de armas e roupas, sim	Não há informação	Ataque ativo		
39º	20/03/2024	Salto da Divisa	MG	Escola Estadual Cel. Epifânio Alves Ferreira	Estadual	Aluno	17 anos	Era recluso, não tinha amizade com outros alunos, estava há 3 meses na cidade, sentia-se inútil por não encontrar emprego.	Disse que se sentia muito sozinho e queria matar pessoas e depois se matar	Tentou se matar com golpes de faca, mas foi contido pelo diretor da escola.	Há indícios de que sim	Não há informação	Ataque Ativo		
40º	02/07/2024	Palhoça	SC	EEEB Imã Maria Teresa	Estadual	aluno	14 anos	"Foram achadas anotações em um caderno dele, onde ele falava que não aguentava mais sofrer bullying e racismo nas escolas onde passou. Ele pedia perdão ao pai e a mãe e dizia que ia cometer um massacre", relatou o diretor de polícia da Grande Florianópolis, delegado Pedro Mendes.	Planejado por mais de 1 ano.	Foi contido por funcionários da escola	Há indícios de que sim	Não há informação	Ataque ativo		

APÊNDICE B – Informações e dados sobre as escolas atacadas

	Data do evento	Tipo	Escola	Cidade/Estado	No. aproximado de Alunos no ano do evento	ETAPA ESCOLAR	IDEB anos iniciais		IDEB anos finais		IDEB Ensino Médio		ENEM		NSE	Habitantes cidade CENSO 2022
							ANO	NOTA	ANO	NOTA	ANO	NOTA	ANO	PTS		
1º	6.8.2001	Estadual	Colégio Estadual Aloysio Short *	Macaubas BA	-	Ensino Médio, EJA	-	-	-	-	2021	4,2	2019	492	Nível 3	50.161
2º	28.10.2002	Privada	Escola Sigma	Salvador BA	250	E.F. Completo, Ensino Médio	-	-	-	-	-	-	escola fechou	-	Nível 6	2.900.319
3º	27.01.2003	Estadual	Escola Estadual Coronel Benedito Ortiz	Taiúva SP	449	Anos finais, Ensino Médio	-	-	2021	5,5	2021	4,9	2019	491	Nível 5	5.564
4º	19.5.2008	Estadual	EEEFM Dr. José Moyses	Cariacica ES	1276	Anos finais, Ensino Médio, EJA	-	-	2019	4,7	2019	3,6	2019	452	Nível 4	383.917
5º	07.04.2011	Municipal	Escola Municipal Tasso da Silveira (Realengo)	Rio de Janeiro RJ	940	Anos finais, EJA	-	-	2021	5,8	-	-	-	-	Nível 5	2.219.580
6º	22.9.2011	Municipal	Escola Municipal Professora Alcina Dantas Feijão	São Caetano do Sul SP	1438	Anos finais, Ensino Médio, EJA	2017	7,4	2019	5,8	2019	5,7	2019	564	Nível 6	161.957
7º	11.04.2012	Estadual	EEEFM ECIT Eneas Carvalho	Santa Rita PB	2998	Anos finais, Ensino Médio, EJA	-	-	2021	4,6	-	-	2019	455	Nível 4	137.349
8º	20.10.2017	Privada	Sistema Goyases de Ensino e Cultura Ltda.	Goiania GO	253	Creche, Pré-escolam Anos iniciais, Anos finais	-	-	-	-	-	-	-	-	Nível 6	1.555.626
9º	06.11.2017	Estadual	Colégio Estadual da Polícia Militar de Goiás 13 de Maio	Alexania GO	1003	Ensino Fundamental Ensino Médio	-	-	2021	6,1	2021	5,1	2019	513	Nível 5	28.010
10º	28.09.2018	Estadual	Colégio Estadual João Manoel Mondrone	Medianeira PR	1330	Anos finais, Ensino Médio	-	-	2021	6	2021	5,1	2019	525	Nível 6	46.574
11º	13.03.2019	Estadual	Escola Estadual Professor Raul Brasil	Suzano SP	985	Anos finais, Ensino Médio	-	-	2021	6,1	2019	4,8	2019	500	Nível 5	300.559
12º	27.05.2019	Municipal	Unidade Escolar Gov. Helvidio Nunes	Campo Largo do Piauí PI	277	Ensino Fundamental Completo/ EJA	2019	3,5	2019	3,4	-	-	-	-	Nível 2	7.311
13º	21.08.2019	Estadual	Inst. Est. Educ. Assis Chateaubriand	Charqueadas RS	672	Anos iniciais, Anos finais, Ensino Médio	2021	6,2	2019	5,5	-	-	2019	485	Nível 6	41.258
14º	07.11.2019	Estadual	Escola Estadual Orlando Tavares	Carai MG	613	Anos iniciais, Anos finais, Ensino Médio, EJA	2019	5,4	2019	3,8	2019	3	2019	504	Nível 2	23.780
15º	29.03.2021	Particular	Dom Bosco Colégio Salesiano	Americana SP	902	Creche, Pré-Escola, Anos iniciais, Anos finais, Ensino Médio	-	-	-	-	-	-	2019	588	Nível 6	242.018
16º	22.02.2022	Particular	Floresta Colégio	São Paulo SP (S. Miguel Paulista)	460	E. Infantil, Fundamental e Médio	-	-	-	-	-	-	2019	596	Nível 6	12.396.372
17º	08.04.2022	Municipal	Centro Municipal de Educação Menaldo Carlos de Magalhães.	Saquarema RJ	837	Ensino Infantil, Ensino Fundamental	2021	5,8	-	-	-	-	-	-	Nível 5	91.938
18º	06.05.2022	Municipal	Escola Municipal Brigadeiro Eduardo Gomes	Rio de Janeiro RJ	355	Anos finais EJA	-	-	2021	5,9	-	-	-	-	Nível 5	2.219.580
19º	19.08.2022	Municipal	EMEF Eber Louzada Zippinotti	Vitoria ES	697	Anos iniciais, Anos finais	2021	7,1	2021	5,1	-	-	-	-	Nível 6	365.855
20º	26.09.2022	Municipal	Colégio Municipal Eurides Santana	Barreiras BA	789	Anos finais	-	-	2015	3,6	-	-	-	-	Nível 4	156.975

Fonte: Elaboração própria

	Data do evento	Tipo	Escola	Cidade/Estado	No. aproximado de Alunos no ano do evento	ETAPA ESCOLAR	IDEB anos iniciais		IDEB anos finais		IDEB Ensino Médio		ENEM		NSE	Habitantes cidade CENSO 2022
							ANO	NOTA	ANO	NOTA	ANO	NOTA	ANO	PTS		
21º	27.09.2022	Municipal	EM de 1o. Grau Yeda Barradas Carneiro	Morro do Chapéu BA	459	Anos finais, EJA	-	-	2019	3,1	-	-	-	-	Nível 3	35.466
22º	05.10.2022	Estadual	EEMTI Prof. Carmosina Ferreira Gomes	Sobral CE	409	Ensino Médio, EJA	-	-	-	-	2021	4,2	2019	462	Nível 2	210.711
23º	23.11.2022	Municipal	E M Dr. Deoclecio Dias Machado Filho	Mesquita RJ	796	Anos iniciais, Anos finais	2019	4,7	2019	4,1	-	-	-	-	Nível 4	176.569
24º	25.11.2022	Estadual	EEEFM Primo Biti	Aracruz ES	792	Anos finais, Ensino Médio, EJA	-	-	2019	4,9	2019	3,9	2019	459	Nível 6	103.101
24A	25.11.2022	Particular	Centro Educacional Praia de Coqueiral	Aracruz ES	152	E.F.Completo, Ensino Médio	-	-	-	-	-	-	-	-	Nível 6	103.101
25º	14.12.2022	Estadual	E.E. Prof. Julio Mastrodomenico	Ipaussu SP	441	Ensino Médio, EJA	-	-	-	-	2019	4,6	2019	472	Nível 5	15.069
26º	13.03.2023	Municipal	Escola Municipal Vista Alegre	Monte Mor SP	681	Anos finais	-	-	2021	5,5	-	-	-	-	Nível 6	60.754
27º	27.03.2023	Estadual	Escola Estadual Thomazia Montoro	São Paulo SP (VI Sonia)	271	Anos finais	-	-	2021	5,2	-	-	-	-	Nível 5	12.396.372
28º	28.03.2023	Municipal	Escola Municipal Manoel Cicero	Rio de Janeiro (Gávea) RJ	480	Ensino F. completo	-	-	2019	5,4	-	-	-	-	Nível 4	6.625.849
29º	30.03.2023	Estadual	Escola Estadual Professora Palmira Gabriel	Belém, PA	1283	Anos finais EF, E.M. e EJA	-	-	-	-	-	-	2019	458,49	Nível 3	1.303.403
30º	10.04.2023	Particular	Colégio Adventista de Manaus	Manaus AM	942	Ensino Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio	-	-	-	-	-	-	2019	482	Nível 6	2.219.580
31º	11.04.2023	Estadual	Colégio Estadual Dr. Marco Aurélio	Santa Tereza de Goiás GO	328	Anos Finais E. Fund., E. Médio	-	-	2021	5,3	-	-	2019	465	Nível 4	3.280
32º	12.04.23	Municipal	EEIEF Isaac de Alcantara Costa	Farias de Brito CE	248	Ensino Fund. Completo	2021	6,19	2021	5,3	-	-	-	-	Nível 3	19.389
33º	18.05.2023	Municipal	Escola Municipal Bernardo Franco Bais	Campo Grande, MS	455	Ensino Infantil, Ensino Fundamental	2019	6,6	2019	5,5	-	-	-	-	Nível 6	898.100
34º	19.06.2023	Estadual	Colégio Estadual Prof. Helena Kolody	Cambé PR	676	Anos Finais E. Fund., E. Médio	-	-	2021	5,7	2021	5,3	2019	507		107.208
35º	18.09.2023	Estadual	Escola Estadual Professor Arlindo Fávoro	Leme SP	614	E. Fund., E. Médio	-	-	2021	5,5	-	-	2022	497,26	Nível 5	98.161
36º	10.10.2023	Particular	Escola Profissional Dom Bosco	Poços de Caldas MG	1053	Ensino Infantil, Fundamental e Médio	-	-	-	-	-	-	2022	588,67	Nível 6	163.742
37º	18.10.2023	Estadual	Escola Estadual de Sapoemba	São Paulo - SP	1929	E. Fund., E. Médio	-	-	2021	5,6	-	-	2022	486	Nível 5	
38º	04.03.2024	Estadual	Centro Educacional São José	Distrito Federal DF	1112	EF anos finais Fund., EM e EJA	-	-	2021	4,8	-	-	-	-	Nível 4	2.817.381
39º	21/03/2024	Estadual	Escola Estadual Cel. Elpidio Alves Ferreira	Salto da Divisa MG	355	Anos Finais E. Fund., E. Médio	-	-	2021	3,9	2021	3,2	2019	458	Nível 4	6.110
40º	02/07/2024	Estadual	EEEE Imã Maria Teresa	Palhoça, SC	1662	Anos Finais E. Fund., E. Médio	-	-	-	-	-	-	2019	515	Nível 6	222.598

Fonte: Elaboração própria.

APÊNDICE C – Número de eventos e meses do ano

Número de eventos e meses do ano

Meses	Quantidade	Locais e ano da ocorrência
Janeiro	02	Macaúbas, BA (2001), Taiuva, SP (2003)
Fevereiro	01	Montemor, SP (2023)
Março	08	Suzano, SP (2019), Americana, SP (2021), S. Paulo, SP (2022), Belém, PA (2023), São Paulo (V. Sonia - 2023), Rio de Janeiro (Gávea – 2023), Distrito Federal, DF (2024), Salto da Divisa, MG (2024)
Abril	06	Rio de Janeiro (Realengo – 2011), Santa Rita, PB (2012), Saquarema, RJ (2022), Manaus, AM (2023), Santa Tereza de Goiás, GO (2023), Farias de Brito, CE (2023)
Maio	04	Cariacica, ES (2008), Campo Largo PI (2019), Rio de Janeiro, RJ (2022), Campo Grande, MS (2023)
Junho	01	Cambé, PR (2023)
Julho	01	Palhoça, SC (2024)
Agosto	03	Charqueada, RS (2019), Vitória ES (2022), Campo Grande, MS (2023)
Setembro	05	São Caetano do Sul, SP (2011), Medianeira, PR (2018), Barreiras, BA, (2022), Morro do Chapéu, BA (2022), Leme, SP (2023)
Outubro	04	Goiânia, GO (2017), Sobral, CE (2022), Poços de Caldas, MG (2023), São Paulo (Sapopemba), SP (2023)
Novembro	04	Alexânia, GO (2017), Carai, MG (2019), Mesquita RJ (2022), Aracruz, ES (2022)
Dezembro	01	Ipaussu, SP (2022)

Fonte: Elaboração própria