

UNIVERSIDADE DE SANTA CRUZ DO SUL
UNISC CURSO DE DIREITO

MATEUS AUGUSTO SILVEIRA RIBEIRO

**ASCENSÃO DE UMA NOVA VIOLÊNCIA NO BRASIL: RADICALIZAÇÃO
ONLINE, MISOGINIA E BULLYING COMO GATILHOS DE ATAQUES EM
ESCOLAS**

Capão da Canoa

2026

MATEUS AUGUSTO SILVEIRA RIBEIRO

**ASCENSÃO DE UMA NOVA VIOLÊNCIA NO BRASIL: RADICALIZAÇÃO
ONLINE, MISOGÍNIA E BULLYING COMO GATILHOS DE ATAQUES EM
ESCOLAS**

Trabalho de Conclusão de Curso, modalidade monografia,
apresentado ao Curso de Direito da Universidade de Santa
Cruz do Sul, UNISC, como condição para aprovação na
disciplina de Trabalho de Curso B.

Orientador: Me. Carlos Adalberto Ferreira de Abreu.

Capão da Canoa

2026

*Este trabalho é para todos, em especial
para aqueles que não deixaram o desconforto
conformista da vida se tornar o seu início, meio
e fim.*

AGRADECIMENTOS

Com os olhos marejados e como último ato deste trabalho e do curso ao qual dediquei minha vida nos últimos cinco anos, dedico esta seção àqueles que contribuíram para que este trabalho chegasse a este ponto.

Antes de qualquer um, agradeço à minha família. À minha mãe, Maria Odete, que me apoiou em todos os segundos desde que soube o que o filho dela queria da vida que ela concedeu. Ao meu irmão Márcio Antônio, que me proibiu de não entregar o melhor trabalho de conclusão de curso possível. Ao meu irmão Marcos Arlindo, que, ainda em seus últimos dias, nunca esquecia de uma avaliação e nunca me deixava entrar em casa sem me perguntar se eu havia gabaritado mais uma. À minha sobrinha, Beatriz, minha alma gêmea, pois, em qualquer rota que tomemos na vida, um sempre apoiará o outro. À minha sobrinha, Lorena, que me esperou em casa por tantas aulas. À minha dinda Terezinha Solange, minha cópia, que me acolheu após as aulas durante o período mais triste. Ao meu tio Jorge e à minha tia Marlene, que, em todos os momentos dessa estrada, foram esperança e milagre para que eu não desistisse de mudar a minha realidade. À minha prima Jaqueline, minha parente, amiga e companheira de Direito. À Márcia Simone, que não veio pelo sangue, mas que, em minha família, é uma igual. À minha gata, Ágatha, que esteve comigo em todas estas páginas.

À minha família de outro sangue. Ao meu irmão Breno, que me apresentou este curso, viveu-o até o fim comigo, escrevendo, viajando e foi minha dupla inseparável durante todos esses anos. A Nara Rejane, Luiz Fernando e Cassandra, que me ajudaram a estudar além do que as Américas conhecem e me receberam em seus próprios lares como se um Corrêa Vasconcelos eu fosse. A Andréia e Francisco, que me mostraram que o mundo é muito maior que um litoral.

Aos amigos da UNISC que ultrapassaram as paredes de concreto e se tornaram parte da minha vida, pelas aventuras, risos, irmandade, coleguismo, conselhos, discussões e conhecimento trocado. João Francisco, parceiro de trabalhos, minha dupla de GAJ e o cara mais engraçado que eu já conheci. Eduardo Fehn, que me ensinou a rir do absurdo e, ao mesmo tempo, a ter calma. Amanda, sua figura de responsabilidade e amizade me acompanhou do início ao fim. Laura, que foi como uma mestra, a ponto de me fazer esquecer que era sua primeira vez também graduando. José Claudio, em quem enxerguei um amigo desde o dia um, como se, à primeira vista, estivesse reencontrando um amigo de infância. Gabryella, parceira de curso, OAB e risadas. Eduardo Peres, meu amigo das conversas de corredor, do futebol e um baita professor. Alice, que, após dez semestres, encontrei como quem eu gostaria de ter encontrado no primeiro.

Aos amigos do GECC. Leandro, que me ensinou a sonhar, mostrou que a vida não é só o que meus olhos podem enxergar, que posso alcançar a altura que quiser e me apresentou este tema. Carlos, meu orientador, que é um dos meus maiores amigos antes mesmo de virar meu professor e que tem uma mão neste trabalho. Katheline, Jéssica, Eduarda e Khalil, obrigado pelo acolhimento e pela parceria.

Aos amigos que não embarcaram neste curso, mas que tiveram papel fundamental para que eu chegasse até o fim com saúde mental. Gabriel, Samyra, Samuel e Klaus, meus parceiros de Belatona, de música e de vida. Beatriz Sobrinho, que, de toda a malta, és a única que realmente ficaste. Marcos (Cammy), que me ensinou que, já que não posso voltar aos tempos de infância, então, que eu seja uma eterna criança. Christoph, que, em um mundo onde todos enxergam do mesmo jeito, me ensinou a ser crítico e a sentir razão mesmo indo contra todos. Alina, que debate comigo sobre a vida e este trabalho, mesmo ambos em nossos idiomas secundários e a dezenas de milhares de quilômetros de distância.

Aos amigos que conheci no Judiciário e que me ensinaram valores que carregarei para o resto da vida, além dos ensinamentos práticos para a construção deste trabalho e deste profissional; pessoas com quem eu gostaria de conversar todos os dias, pois, a cada dia, descobriria algo novo. Cleber, meu primeiro responsável na Junta Militar. Giovana, Quélen e Geane, que, entre idas e vindas, no Anexo, me ensinaram o que é um processo e sempre estiveram por mim quando eu precisava. Adria, Marciane, Filipe, Aluise, Laura, Elenara, Dirnei e Thiago, que foram a base do meu conhecimento jurídico, comportamental e responsável durante dois anos no Juizado da Infância e da Juventude; espero que tenham tanta ternura e zelo quanto eu ainda guardo. Adir, que, na Justiça Federal, mostra como o trabalho inteligente vence o trabalho puxado, e que, com esforço, é possível levar seu projeto ao topo.

Aos professores que contribuíram para a minha formação. À professora do meu primeiro ano do ensino fundamental, que foi o primeiro lampejo da minha vontade de pesquisar, performar e ensinar; eu queria lembrar seu nome. À professora Aline, que, mesmo com poucos semestres lecionando em minhas turmas, contribuiu durante os cinco anos para a melhor formação possível. Ao professor Maurício, que, mesmo sendo o responsável por um conteúdo no qual não possuo facilidade, lecionava aulas tão envolventes que me fazia ansiar por elas e gabaritar suas provas. Aos professores que contribuíram com o Direito Penal e a Criminologia ao longo do curso: Germano, Maira e Geórgia.

A Deus, com quem mantenho uma relação complicada, me ouve sem julgamentos quando eu não sei formular frases, me dá força quando eu não tenho certeza e faz minha sorte virar.

*Além das ideias de certo e errado,
há um campo. Eu lhe encontrarei lá.
Quando a alma se deita naquela grama,
o mundo está preenchido demais para que falemos dele.
Ideias, linguagem, e mesmo a frase “cada um”
não fazem mais nenhum sentido.
A grande carruagem - Rumi*

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 CRONOLOGIA DOS ATAQUES VIOLENTOS NO BRASIL E SUA RESPECTIVA ESCALADA	14
2.1. Os anos 1980 e a violência contra a escola: depredação, invasões e crise da proteção institucional	17
2.2 Dos conflitos cotidianos aos primeiros ataques armados: a interiorização da violência escolar nos anos 2000	20
2.3 2019: radicalização online, performatividade e consolidação dos ataques extremos	29
3 RADICALIZAÇÃO ONLINE, CULTURA DE ÓDIO E MISOGINIA	36
3.1 Misoginia, ressentimento masculino e ataques em escolas	37
3.2 Radicalização online, cultura de performance e copypcat	40
4 BULLYING, ISOLAMENTO JUVENIL E VIDEOGAMES	45
4.1 Bullying, ressentimento e narrativa de revanche nos ataques escolares	47
4.2 Isolamento juvenil, pandemia e deslocamento da sociabilidade para o ambiente digital	49
4.3 Videogames, pânico moral e deslocamento de responsabilidade	53
5 CONCLUSÃO	57
REFERÊNCIAS	61

RESUMO

O presente trabalho analisa a ascensão dos ataques em escolas no Brasil como uma modalidade específica de violência extrema, distinta das formas tradicionais de violência escolar. Parte-se da compreensão de que, embora a escola brasileira historicamente tenha sido atravessada por depredações, invasões, conflitos interpessoais, humilhações e agressões cotidianas, os ataques planejados contra instituições de ensino apresentam características próprias, como uso de armas, escolha de alvos, planejamento prévio, dimensão performativa, circulação digital e referências a ataques anteriores. O objetivo central é compreender de que modo esse fenômeno se desenvolveu no Brasil, especialmente a partir de 2019, e como fatores como radicalização online, misoginia, cultura de ódio, bullying, isolamento juvenil e efeito copycat contribuem para sua configuração contemporânea. Sustenta-se que tais ataques não podem ser explicados por causas únicas, como sofrimento psíquico, bullying ou consumo de videogames, mas devem ser analisados como resultado de articulações complexas entre trajetórias subjetivas, ressentimento, fragilidade de vínculos, masculinidades violentas, comunidades digitais extremistas e busca por reconhecimento. Conclui-se que o enfrentamento do fenômeno exige ultrapassar explicações simplificadoras e compreender os ataques em escolas como expressão de uma nova violência, marcada pela combinação entre conflitos locais, repertórios globais de massacre, discursos de ódio e performatividade digital.

Palavras-chave: Ataques em Escolas. Bullying. Efeito Copycat. Misoginia. Radicalização Online.

ABSTRACT

This study analyzes the rise of school attacks in Brazil as a specific form of extreme violence, distinct from traditional forms of school violence. It is based on the understanding that, although Brazilian schools have historically been affected by vandalism, invasions, interpersonal conflicts, humiliation, and everyday aggression, planned attacks against educational institutions present specific characteristics, such as the use of weapons, target selection, prior planning, performative elements, digital circulation, and references to previous attacks. The main objective is to understand how this phenomenon has developed in Brazil, especially since 2019, and how factors such as online radicalization, misogyny, hate culture, bullying, youth isolation, and the copycat effect contribute to its contemporary configuration. The study argues that these attacks cannot be explained by single causes, such as psychological suffering, bullying, or video game consumption, but must be analyzed as the result of complex interactions between subjective trajectories, resentment, weakened social bonds, violent masculinities, extremist digital communities, and the search for recognition. It concludes that addressing this phenomenon requires moving beyond simplistic explanations and understanding school attacks as an expression of a new form of violence, marked by the combination of local conflicts, global repertoires of mass attacks, hate speech, and digital performativity.

Keywords: Bullying. Copycat Effect. Misogyny. Online Radicalization. School Attacks.

1 INTRODUÇÃO

A violência em escolas no Brasil não constitui fenômeno recente, mas sua configuração contemporânea revela uma transformação relevante na forma, na intensidade e no sentido dos episódios registrados. Ao longo das últimas décadas, a escola brasileira foi atravessada por diferentes manifestações de violência, desde depredações, invasões e agressões contra o patrimônio escolar até conflitos interpessoais, humilhações, ameaças e agressões físicas ou simbólicas inseridas no cotidiano das instituições de ensino (Sposito, 2001; Abramovay; Ruas, 2003; Charlot, 2002). Contudo, os ataques violentos planejados contra escolas, especialmente aqueles marcados pelo uso de armas, pela escolha de alvos, pela produção de grande impacto social e pela circulação de referências a ataques anteriores, exigem uma análise própria. Eles não podem ser compreendidos apenas como prolongamento das violências escolares ordinárias, pois apresentam características específicas e revelam uma nova forma de violência extrema em ambiente educacional.

Nesse sentido, o presente trabalho parte da necessidade de distinguir a violência escolar em sentido amplo dos ataques de violência extrema contra escolas. A primeira abrange um conjunto variado de práticas, como intimidações, incivildades, agressões, conflitos disciplinares, violências institucionais e discriminações. Os ataques escolares, por outro lado, envolvem episódios mais delimitados, geralmente caracterizados por planejamento, uso de instrumentos letais, vínculo prévio ou atual do autor com a instituição atacada, intenção de produzir mortes ou ferimentos graves e, em diversos casos, tentativa de gerar reconhecimento, repercussão ou mensagem simbólica. Essa distinção é fundamental para evitar que fenômenos distintos sejam tratados de maneira indistinta, o que comprometeria tanto a análise acadêmica quanto a formulação de respostas institucionais adequadas (França; Connell; Ribeiro, 2024).

A cronologia brasileira demonstra que a violência relacionada à escola sofreu modificações importantes. Em um primeiro momento, sobretudo a partir dos anos 1980, predominava uma leitura associada à violência contra a escola, expressa em depredações, furtos, invasões e danos ao patrimônio. Posteriormente, especialmente entre os anos 1990 e 2000, a violência passou a ser percebida também como parte do cotidiano escolar, envolvendo relações deterioradas, ameaças, humilhações, agressões verbais e físicas entre alunos e conflitos entre sujeitos da comunidade escolar. Mais recentemente, contudo, sobretudo a partir de 2019, o país passou a observar uma escalada de ataques com características mais graves,

planejadas e performativas, nas quais a escola aparece não apenas como local do fato, mas como alvo simbólico de uma ação voltada à produção de impacto social.

Parte relevante dos dados empíricos utilizados neste trabalho decorre da participação do autor, no ano de 2023, no Grupo de Estudos em Criminologias Contemporâneas, coordenado pelo professor Leandro Ayres França. Naquele período, a professora Nadine M. Connell, vinculada a um projeto internacional de pesquisa sobre tiroteios e ataques em escolas, articulou com o referido grupo a formação de um núcleo brasileiro voltado ao levantamento e à análise do fenômeno no país. A partir dessa iniciativa, foi realizada uma pesquisa documental em fontes abertas, com a reunião, conferência e sistematização de notícias, reportagens, registros midiáticos, documentos públicos e demais materiais disponíveis sobre ataques ocorridos em escolas brasileiras, inicialmente mapeados entre os anos de 2001 e 2023. Esse banco de dados subsidiou apresentações acadêmicas em âmbito nacional e internacional, a elaboração de textos preliminares e a posterior publicação de estudos descritivos e analíticos sobre o tema. No presente trabalho, tais dados são utilizados como base empírica e interpretativa para a reconstrução cronológica dos casos, a identificação de padrões recorrentes e a análise das transformações do fenômeno no Brasil, sempre em diálogo com a literatura acadêmica, relatórios técnicos e fontes jornalísticas expressamente referenciadas ao longo do texto (França; Connell; Ribeiro, 2024).

Diante desse cenário, o problema central desta pesquisa consiste em compreender de que maneira os ataques em escolas no Brasil passaram a configurar uma modalidade específica de violência extrema e quais fatores contribuem para explicar sua ascensão recente. A hipótese orientadora é a de que tais ataques não podem ser reduzidos a causas individuais ou a explicações isoladas, como sofrimento psíquico, bullying, isolamento ou consumo de videogames. Embora esses elementos possam aparecer em determinados casos, eles somente adquirem relevância analítica quando articulados a outros fatores, como ressentimento, misoginia, radicalização online, cultura de ódio, efeito copycat, fragilidade dos vínculos escolares e familiares, acesso a armas e busca por reconhecimento. O fenômeno, portanto, exige uma abordagem multifatorial, capaz de compreender tanto as trajetórias subjetivas dos autores quanto os contextos sociais e digitais nos quais essas trajetórias são formadas.

O objetivo geral deste trabalho é analisar a ascensão dos ataques em escolas no Brasil, identificando seus padrões históricos, estruturais e motivacionais, com especial atenção à radicalização online, à misoginia, ao bullying, ao isolamento juvenil e ao efeito imitativo. Como objetivos específicos, busca-se reconstruir a evolução cronológica da violência em

escolas no país; diferenciar as formas tradicionais de violência escolar dos ataques de violência extrema; examinar o papel da cultura digital, dos fóruns, redes sociais e comunidades online na circulação de discursos de ódio; compreender a misoginia como estrutura de sentido presente em determinados ataques; e discutir criticamente explicações recorrentes no debate público, especialmente aquelas que atribuem centralidade automática ao bullying, ao isolamento ou aos videogames.

A misoginia ocupa posição importante nessa análise porque, em determinados episódios, meninas e mulheres não aparecem apenas como vítimas circunstanciais, mas como alvos atravessados por significados de gênero. A rejeição afetiva, a frustração masculina e a sensação de humilhação podem ser reinterpretadas, em certos ambientes, como justificativa para ressentimento, vingança e violência. Dessa forma, a misoginia não deve ser tratada apenas como preconceito individual, mas como linguagem de mundo capaz de organizar a hostilidade de alguns autores contra mulheres, meninas, professoras ou figuras femininas de autoridade (Cara et al., 2022; França; Connell; Ribeiro, 2024; Tiburi, 2025). Essa dimensão se articula diretamente à radicalização online, pois comunidades digitais podem oferecer pertencimento, validação e repertórios simbólicos para jovens que já se percebem excluídos, injustiçados ou socialmente fracassados.

A internet, nesse contexto, não é mero instrumento neutro de comunicação. Em diversos casos contemporâneos, ela aparece como ambiente de socialização, planejamento, incentivo e performance da violência. Fóruns anônimos, aplicativos de mensagens, servidores fechados, redes sociais e comunidades extremistas podem funcionar como espaços de circulação de discursos misóginos, racistas, neonazistas, violentos ou celebratórios de ataques anteriores. O efeito copycat surge precisamente nesse ponto: ataques passados passam a ser consumidos, reinterpretados e imitados, enquanto seus autores são transformados em referências para novos perpetradores. A violência, assim, não é apenas executada, mas encenada para uma audiência real ou simbólica, que pode reconhecer, incentivar ou glorificar o ato (Cara et al., 2022; França; Connell; Ribeiro, 2024).

Por fim, este trabalho também busca enfrentar explicações simplificadoras que costumam surgir após episódios de grande repercussão. O bullying pode ser elemento relevante em determinadas trajetórias, mas não explica sozinho a passagem ao ato. O isolamento juvenil pode fragilizar vínculos protetivos e favorecer a imersão em comunidades digitais violentas, mas não deve ser confundido com causa direta da violência. Os videogames, por sua vez, não possuem poder causal comprovado para produzir ataques

escolares, sendo frequentemente mobilizados como objeto de pânico moral e deslocamento de responsabilidade (Khaled Jr., 2018; Andrade; Nascimento; Gonçalves, 2023). Assim, a finalidade da pesquisa é delimitar o fenômeno com rigor, afastando explicações únicas e demonstrando que os ataques em escolas no Brasil resultam de articulações complexas entre sofrimento subjetivo, cultura digital, misoginia, ressentimento, radicalização e busca por reconhecimento.

2 CRONOLOGIA DOS ATAQUES VIOLENTOS NO BRASIL E SUA RESPECTIVA ESCALADA

A cronologia do fenômeno da violência em escolas no Brasil apresenta contornos relativamente identificáveis quando observada em perspectiva histórica. Ainda que a violência no espaço escolar não seja, em si, uma ocorrência nova, os sentidos atribuídos a ela, suas formas de manifestação, seus agentes mais recorrentes, seus alvos e a própria percepção social do problema se transformaram significativamente ao longo do tempo. Desde os primeiros registros em jornais, estudos acadêmicos e representações do imaginário popular até a conformação mais recente de ataques de violência extrema, verifica-se que o fenômeno não permaneceu estático, tampouco homogêneo. Ao contrário, trata-se de uma realidade mutável, cuja compreensão exige cautela conceitual, rigor metodológico e delimitação precisa do objeto analisado.

Nesse sentido, compreender a violência em escolas a partir de sua dimensão temporal impõe, como passo preliminar, a definição de critérios de identificação e inclusão dos casos. Isso porque a literatura nacional não é inteiramente uniforme quanto ao que deve ou não ser considerado como ataque escolar, violência escolar grave ou violência extrema em ambiente educacional. Em uma linha mais restritiva, qualquer ataque sério ocorrido no Brasil no interior de uma escola de ensino básico, compreendendo a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, durante o horário de aula, já pode ser considerado apto à inclusão analítica (França; Connell; Ribeiro, 2024). Em outras abordagens, porém, o local exato do fato não é delimitado com a mesma precisão, admitindo-se ocorrências inclusive fora das dependências formais da escola (Racorti; Andrade, 2023). Há também pesquisas que não especificam com o mesmo rigor o momento temporal do ataque, de modo a admitir episódios ocorridos inclusive fora do horário regular de funcionamento das atividades escolares (Langeani, 2023) (GTEVE, 2023, 23-26). Em outro grupo de estudos, por sua vez, exige-se, como elemento definidor do fenômeno, que o perpetrador seja necessariamente estudante ou egresso da instituição atacada (Vinha et al; 2023).

Essa diversidade de critérios não constitui mero detalhe metodológico, mas verdadeiro ponto de partida para qualquer investigação minimamente consistente. Dependendo do conceito adotado, o número de casos localizados alteram-se, igualmente, os perfis dos perpetradores, a natureza dos alvos, os contextos dos episódios e, por consequência, as conclusões alcançadas. Em outras palavras, discutir a cronologia da violência em escolas

exige, antes de tudo, reconhecer que não se está diante de um objeto auto evidente. O que se entende por ataque, o que se entende por violência relevante para fins de pesquisa e o que se entende por espaço escolar são questões que interferem diretamente no desenho do fenômeno. Por essa razão, a opção metodológica adotada neste trabalho não é neutra, mas deliberada.

Para fins de debate, sistematização dos dados e apresentação da problemática, o trabalho de França; Connell; Ribeiro de 2024 será utilizado como base ao longo desta pesquisa, por ser o estudo que localizou o maior número de casos a partir de critérios de inclusão claramente definidos e suficientemente delimitados. Tal escolha também se justifica pela utilidade analítica de um recorte mais objetivo, voltado a ataques sérios, ocorridos em escolas de educação básica e em período compatível com o funcionamento escolar. Isso permite maior precisão no mapeamento cronológico, evita a diluição do objeto em categorias excessivamente amplas e torna mais consistente a distinção entre formas historicamente diversas de violência relacionadas ao espaço escolar.

A partir dessa delimitação, é possível sustentar que o fenômeno da violência em escolas no Brasil pode ser compreendido, internamente, em três grandes momentos históricos. Evidentemente, não se trata de compartimentalização absolutamente rígida, nem de fases que se sucedem por ruptura completa. Ao contrário, há permanências, sobreposições e zonas de transição entre elas. Ainda assim, a divisão em três momentos se mostra útil como instrumento heurístico e organizador da análise, pois permite visualizar mudanças relevantes no tipo de violência predominante, no lugar ocupado pela escola dentro dessas dinâmicas, dos agentes envolvidos e na maneira como a sociedade brasileira passou a perceber tais ocorrências.

O primeiro desses momentos remete, de modo mais acentuado, aos anos 1980 e aos anos 1990. Nessa fase, observa-se um crescimento do número de casos relacionados à degradação da propriedade escolar, à invasão dos espaços físicos da instituição e a outras formas de violência dirigidas à escola enquanto estrutura material e simbólica (Sposito 1994). Eram episódios frequentemente associados a alunos excluídos, egressos ressentidos, sujeitos percebidos como “marginais” ou, ainda, a pessoas estranhas à comunidade escolar, mas que gravitavam em seus arredores e mantinham com ela alguma relação indireta de conflito (Guimarães 1990). Em tal configuração, a violência aparece muito mais como agressão contra a escola do que como uma violência extrema produzida no interior de sua rotina pedagógica (Sposito 1998). Embora relevantes para a história da violência escolar em sentido amplo, tais episódios não se confundem, em regra, com o fenômeno específico que se pretende examinar

nesta pesquisa, razão pela qual não ocupam posição central no desenvolvimento analítico do trabalho.

O segundo momento, que abrange as primeiras décadas dos anos 2000, revela um deslocamento importante. Se antes a violência era frequentemente percebida como algo externo à comunidade escolar, praticado contra o patrimônio ou vindo das margens sociais da instituição, nessa etapa a violência passa a ser cada vez mais percebida como elemento constitutivo do cotidiano escolar (Sposito 1998). Em vez de um problema apenas exógeno, ela passa a ser lida também como parte das relações ordinárias estabelecidas no interior da escola. Ameaças, intimidações, humilhações e agressões verbais tornaram-se incidentes recorrentes, sinalizando que o espaço escolar já não podia mais ser compreendido apenas como vítima passiva de ofensas externas, mas também como ambiente atravessado por tensões permanentes, conflitos interpessoais e práticas reiteradas de hostilidade (Abramovay; Ruas 2003). Ainda assim, nesse segundo momento, já começam a surgir ataques violentos armados e alguns dos casos que, posteriormente, se tornariam emblemáticos para o debate público nacional. Há, portanto, um período de transição em que a banalização de violências cotidianas convive com o aparecimento ainda esparsos de episódios mais graves e direcionados.

O terceiro momento, por sua vez, representa uma inflexão qualitativa no fenômeno. A partir de 2019, torna-se mais nítida a emergência de uma nova forma de violência extrema em escolas: ataques coordenados por um perpetrador, ou por múltiplos perpetradores, com uso intencional de arma para ferir pessoas, frequentemente com seleção prévia ou determinável de alvos, planejamento anterior, motivações que extrapolam conflitos interpessoais imediatos e maior potencial lesivo. Diferentemente das formas anteriores, essa nova violência não se limita à depredação da escola, nem se resume às agressões difusas do cotidiano escolar. Ela se caracteriza por maior grau de intencionalidade ofensiva, por uma dimensão performativa mais evidente, por forte circulação de repertórios simbólicos nas mídias digitais e por dinâmicas de imitação, encorajamento e repetição, frequentemente associadas ao chamado efeito copycat¹. Também se destacam, nesse período, o uso de arsenal mais pesado, inclusive bombas caseiras, armas de fogo e armas brancas, bem como a ampliação do impacto simbólico dos episódios para além da escola diretamente atingida (França, Connell ; Ribeiro, 2024).

Não se pode ignorar, ademais, que essa terceira fase redefine a própria maneira pela qual a sociedade, a imprensa, os pesquisadores e o poder público enxergam a violência em escolas. O que antes podia ser tratado como problema disciplinar, patrimonial ou relacional passa a assumir contornos de violência extrema com forte repercussão pública, elevado

potencial de contágio simbólico e demanda crescente por respostas institucionais específicas. A escola deixa de aparecer apenas como cenário eventual de conflitos e passa a figurar, em determinados casos, como alvo central de ações violentas planejadas, dotadas de significado próprio e vinculadas a lógicas contemporâneas de exposição, radicalização e encenação pública da violência (Schildkraut et al., 2023). Isso não significa que as formas anteriores tenham desaparecido, mas sim que um novo padrão passou a coexistir com elas e, em muitos aspectos, a reorganizar o debate sobre segurança, convivência e proteção no ambiente escolar.

Desse modo, a análise cronológica proposta neste capítulo não pretende apenas ordenar acontecimentos em sequência temporal, mas demonstrar que o fenômeno da violência em escolas no Brasil sofreu modificações estruturais ao longo das últimas décadas. O que se observa não é simples aumento quantitativo de casos, mas transformação qualitativa das formas de violência, dos sentidos atribuídos a elas e das categorias analíticas necessárias para compreendê-las. A divisão em três momentos, portanto, não é meramente expositiva: ela cumpre a função de evidenciar a passagem de um cenário marcado sobretudo por depredações e agressões externas, para outro em que a violência se inscreve no cotidiano escolar, e, por fim, para uma etapa mais recente, caracterizada pela ascensão de ataques de violência extrema dotados de lógica própria. É a partir dessa trajetória que se torna possível situar, com maior precisão, a especificidade contemporânea dos ataques em escolas brasileiras e compreender por que eles não podem ser lidos apenas como repetição das velhas formas de violência escolar, mas como expressão de uma nova configuração do problema.

2.1. Os anos 1980 e a violência contra a escola: depredação, invasões e crise da proteção institucional

Nos anos 1980, a violência em escolas no Brasil começa a adquirir maior visibilidade pública, mas ainda sob contornos bastante diferentes daqueles que hoje estruturam o debate sobre ataques violentos em instituições de ensino. Nesse primeiro momento, o problema aparece fortemente vinculado ao processo de redemocratização do país e à ampliação do debate público sobre segurança, sobretudo nos grandes centros urbanos. Como aponta Sposito, a violência passa a eclodir com força no debate público a partir do início daquela década, em um contexto em que demandas antes latentes ganham visibilidade e passam a envolver também a rotina do sistema de ensino público, especialmente nas periferias urbanas (Sposito, 2001). Em outras palavras, a violência escolar dos anos 1980 não era ainda

percebida, de forma predominante, como um problema de massacre, de ataque planejado ou de extermínio direcionado de vítimas, mas sim como parte de uma crise mais ampla de segurança e de deterioração das condições materiais e simbólicas da escola pública (Sposito, 2001; Tessaro, 2024).

As manifestações mais recorrentes dessa fase eram, sobretudo, as dirigidas contra a própria escola enquanto instituição e enquanto patrimônio público. Nesse período, os diagnósticos parciais e os primeiros estudos indicavam como problemas centrais as depredações, pichações, furtos e invasões, quase sempre ocorridos em períodos ociosos, especialmente nos fins de semana, quando os prédios escolares ficavam mais vulneráveis (Sposito, 2001). Trata-se, portanto, de uma etapa em que a violência era lida muito mais como violência contra a escola do que como violência surgida, em sentido estrito, das relações interpessoais do cotidiano pedagógico. A própria síntese mais recente do tema mantém essa leitura ao destacar que, na década de 1980-1990, os principais episódios eram precisamente os de depredação e vandalismo contra os prédios escolares, com destaque para invasões destinadas ao roubo de merenda e equipamentos, sendo esses casos frequentemente associados à delinquência juvenil e enfrentados com aumento da vigilância e endurecimento das regras (Tessaro, 2024).

Esse enquadramento inicial do problema também revela muito sobre a forma como a escola e seus arredores eram percebidos naquele momento. Havia certo consenso de que as unidades escolares, principalmente as localizadas em regiões periféricas, precisavam ser protegidas de agentes externos, quase sempre identificados como marginais, delinquentes ou jovens sem vínculo direto com a instituição. Por isso, a linguagem predominante era a da proteção e da defesa do espaço escolar. As reivindicações formuladas nos primeiros governos eleitos pelo voto popular, em cidades como São Paulo, concentravam-se em medidas de segurança material e ostensiva, como policiamento nas áreas externas, presença de zeladores, construção de muros, instalação de grades, reforço da iluminação e elevação dos portões (Sposito, 2001). Nesse quadro, a escola era vista como alvo de invasão e deterioração, e não ainda como espaço no qual a violência cotidiana entre seus membros tivesse se tornado o eixo principal da análise.

Ao mesmo tempo, reduzir esse período a uma simples leitura patrimonial ou policial da violência seria insuficiente. O próprio debate dos anos 1980 foi atravessado pela questão democrática. Sposito mostra que a discussão da violência escolar esteve, naquele contexto, indissociavelmente ligada à crítica ao autoritarismo institucional e à busca por formas mais

democráticas de gestão escolar, com maior abertura à participação de alunos, pais e usuários da escola pública (Sposito, 2001). Assim, se por um lado cresciam as demandas por segurança, por outro permanecia viva a percepção de que a escola também produzia violência quando operava por meio de práticas autoritárias, excludentes e pouco permeáveis à realidade social de seus estudantes. Esse ponto é importante porque impede uma leitura simplista dos anos 1980 como se toda violência viesse apenas “de fora”. Desde cedo, parte da literatura percebeu que a escola também poderia ser produtora de tensões e de respostas violentas.

É justamente nesse deslocamento que os primeiros estudos acadêmicos ganham relevância. Segundo Sposito, ao longo de toda a década de 1980, a produção na pós-graduação em Educação sobre violência escolar foi muito pequena, sendo conduzida basicamente por duas pesquisadoras; entre elas, Áurea Maria Guimarães, que investigou escolas públicas de Campinas a partir de observações e entrevistas, deslocando o foco da segurança para a análise das práticas escolares e de suas rotinas (Sposito, 2001). Nessas pesquisas, a violência deixa de ser compreendida apenas como ação de invasores ou de sujeitos externos à instituição e passa a ser relacionada também às práticas autoritárias dos próprios estabelecimentos escolares, vistas como estimuladoras de agressões, depredações, invasões e conflitos entre grupos (Sposito, 2001). Com isso, a explicação do fenômeno se torna mais complexa: a violência não decorre apenas da fragilidade da vigilância, mas também do modo como a escola organiza suas relações de poder, disciplina e convivência.

Esse achado é particularmente importante porque contraria uma hipótese bastante difundida no período: a de que a violência escolar seria simples consequência da ausência de controle. Ao reconstituir a contribuição de Guimarães, Sposito observa que a autora demonstrou a presença da violência tanto em escolas excessivamente rígidas quanto em escolas permissivas e desorganizadas, o que enfraquece leituras lineares e mostra que o problema não podia ser reduzido à falta ou ao excesso de vigilância (Sposito, 2001). Mais do que isso, a intensificação do policiamento, embora tenha reduzido certos índices de depredação ao final da década, não eliminou a violência, e veio acompanhada da percepção de aumento das brigas físicas entre alunos (Sposito, 2001). Isso sugere que a ênfase exclusiva em respostas de contenção e segurança podia deslocar as formas do problema, mas não resolvê-lo em sua base.

Em chave semelhante, o prefácio de Maria Cecília Sanchez Teixeira à obra de Áurea Maria Guimarães ajuda a explicitar o alcance teórico dessa leitura. Ali, a depredação escolar não aparece como simples ato irracional, gratuito ou bárbaro, mas como manifestação

ambígua, que ao mesmo tempo destrói e expressa enfrentamento aos poderes instituídos. Teixeira destaca que, nessa perspectiva, a violência que emerge no cotidiano escolar, sobretudo sob a forma de depredação, pode ser entendida como força de resistência ao aparato escolar e aos mecanismos de dominação que ele impõe (Teixeira, 1996). Evidentemente, isso não significa legitimar ou romantizar a depredação, mas reconhecer que, naquele contexto, parte da literatura já procurava compreender a violência em sua lógica interna, e não apenas classificá-la como desvio externo à escola.

Desse modo, os anos 1980 podem ser lidos como um primeiro grande momento da cronologia da violência em escolas no Brasil, marcado por uma dupla característica. De um lado, predominam episódios dirigidos ao patrimônio escolar, como depredações, furtos e invasões, normalmente associados ao medo, à insegurança urbana e à necessidade de proteção material da escola. De outro, começa a se consolidar uma leitura crítica segundo a qual a violência escolar não poderia ser explicada apenas pelo ingresso de agentes externos no espaço educativo, já que também havia práticas institucionais autoritárias e relações escolares degradadas que produziam conflito e retroalimentavam respostas violentas (Sposito, 2001; Teixeira, 1996). É por isso que esse período, embora ainda distante da atual configuração dos ataques violentos extremos, é decisivo para compreender a formação do problema no Brasil: foi nele que a violência escolar se tornou objeto de atenção pública, de intervenção estatal e, ainda que de forma incipiente, de reflexão acadêmica sistemática (Sposito, 2001)

2.2 Dos conflitos cotidianos aos primeiros ataques armados: a interiorização da violência escolar nos anos 2000

No segundo grande momento da cronologia da violência em escolas no Brasil, que começa a se delinear nos anos 1990, se aprofunda nos anos 2000 e ainda se projeta por boa parte da década de 2010, o fenômeno deixa de ser percebido apenas como algo dirigido contra a escola enquanto prédio, patrimônio ou instituição abstrata, e passa a ser compreendido cada vez mais como parte do próprio cotidiano escolar. Isso não significa dizer que as formas anteriores desapareceram. As depredações, furtos, invasões e demais agressões contra o espaço físico da escola continuam existindo, mas já não resumem o problema. O que se observa nesse período é uma ampliação do repertório da violência: a agressão interpessoal se intensifica, as ameaças e humilhações passam a aparecer com mais nitidez nas pesquisas, o porte de armas entra no horizonte das preocupações, e a escola passa a ser atravessada tanto

por conflitos internos entre seus próprios sujeitos quanto por violências externas que penetram seus muros e desorganizam a ideia da escola como espaço protegido (Sposito, 2001; Abramovay et al., 2002; Charlot, 2002).

A literatura sobre o período é relativamente consistente nesse ponto. Sposito observa que os anos 1990 apontam uma mudança no padrão da violência observada nas escolas públicas, atingindo não só os atos de vandalismo, mas também as práticas de agressões interpessoais, sobretudo entre os próprios estudantes, sendo as agressões verbais e as ameaças as mais frequentes (Sposito, 2001). Em paralelo, estudos posteriores sintetizam esse deslocamento ao destacar que, entre os anos 1990 e 2000, além do vandalismo contra os prédios escolares, intensificam-se agressões físicas, roubos, assaltos, espancamentos, homicídios, porte de armas e também formas de violência simbólica, como intimidação, humilhação, exposição ao ridículo, incivildades e violência institucional (Abramovay et al., 2002; Tessaro, 2024). Em outras palavras, a violência escolar deixa de ser um problema prioritariamente patrimonial e passa a ser um problema relacional, cotidiano e multiforme. É justamente por isso que, nesse momento, o debate acadêmico se torna mais complexo: já não basta discutir segurança física da escola, sendo necessário compreender as relações sociais que fazem com que a violência seja vivida, percebida e reproduzida dentro do ambiente educacional (Charlot, 2002).

Esse processo também é acompanhado por outra mudança importante: a escola passa a ser vista como um espaço permeável às tensões do seu entorno social. Não por acaso, Sposito chama atenção para o fato de que parte importante da pesquisa acadêmica dos anos 1990 passou a examinar as relações entre a violência que ocorre em bairros periféricos, favelas e áreas marcadas pelo crime organizado ou pelo narcotráfico e a vida escolar (Sposito, 2001). Charlot, por sua vez, destaca que uma das marcas das novas formas de violência é o aumento das chamadas “intrusões externas”, isto é, situações em que a escola deixa de aparecer como espaço resguardado e passa a ser alvo de agressões vindas de fora, inclusive por pessoas sem vínculo pedagógico com a instituição, mas que entram na escola para vingar conflitos do bairro ou ajustar contas que não nasceram propriamente da dinâmica escolar (Charlot, 2002). Essa observação é importante porque ajuda a compreender que, nesse segundo momento, a escola passa a concentrar formas distintas de violência ao mesmo tempo: violências que surgem de dentro de suas relações e violências que chegam de fora, mas que a utilizam como palco.

Um caso que ajuda a visualizar essa dimensão é o episódio ocorrido no Centro de

Ensino Fundamental 1 da Estrutural, no Distrito Federal, em 2015 (O Globo, 2015). Embora não se trate, em sentido estrito, do mesmo tipo de atentado que mais tarde se consolidaria com maior nitidez no debate público brasileiro, especialmente aquele praticado por estudante ou egresso da instituição, o episódio é bastante revelador das formas pelas quais a violência já se infiltrava no ambiente escolar nesse período. Isso porque ele evidencia uma característica importante desse segundo momento: a escola já não aparecia apenas como espaço de convivência tensionada entre seus próprios membros, mas também como local vulnerável à entrada abrupta de agentes externos, sem vínculo conhecido com a instituição, que projetavam sobre ela violências oriundas de trajetórias e conflitos alheios à rotina pedagógica.

Segundo as notícias anexadas, tratava-se de um homem de 33 anos, morador da região, sem relação conhecida com o colégio, que invadiu a escola e agrediu vigilante, alunos e professoras, deixando diversos feridos, sem que a polícia identificasse de imediato uma motivação específica para a ação (O Globo, 2015). O fato de o autor não possuir vínculo conhecido com a unidade escolar é particularmente relevante, porque afasta a hipótese de que se tratava de um conflito nascido diretamente das relações escolares. Ao contrário, o caso reforça a percepção de que, nesse período, a escola já podia ser atingida por violências que vinham de fora, mas que encontravam em seu interior um espaço de irrupção e visibilidade.

Outro elemento importante é que, embora estivesse portando uma faca, o agressor não a utilizou durante a invasão da escola, valendo-se apenas dos próprios punhos e de objetos encontrados no local, especialmente uma cadeira, empregada para golpear as vítimas (Rodrigues; Nanini, 2015; Correio Braziliense, 2015; O Globo, 2015). Essa informação ajuda a qualificar melhor o episódio. Não se tratava, ao menos na execução imediata do ataque dentro da escola, de uma ação marcada por planejamento sofisticado, seleção rígida de alvos ou emprego de arsenal previamente organizado, como se observaria com maior frequência em ataques posteriores. Ainda assim, a gravidade do caso não se reduz por isso. O uso improvisado de objetos disponíveis no ambiente escolar mostra justamente como a irrupção da violência externa podia rapidamente transformar o espaço pedagógico em espaço de agressão generalizada, sem necessidade de grande preparação material para isso.

Além disso, as notícias indicam que a faca que o autor portava havia sido obtida em um churrasco do qual participara naquela mesma tarde, antes do episódio. Também foi informado que ele já havia sido preso outras quatro vezes e que, naquele momento, possuía mandado de prisão em aberto, além de cumprir prisão domiciliar por outros delitos (Rodrigues; Nanini, 2015; Correio Braziliense, 2015; O Globo, 2015). Esses dados são

relevantes porque situam a invasão não como ato isolado ou desconectado de uma trajetória prévia de violência e contato com o sistema penal, mas como continuidade de um percurso já marcado por instabilidade, reincidência e circulação social da violência. Mais uma vez, o ponto central aqui não é psicologizar o caso nem convertê-lo artificialmente em protótipo dos ataques escolares extremos mais recentes, mas demonstrar que a escola, nesse momento histórico, já podia ser alcançada por sujeitos cuja relação com a violência antecedia e extrapolava o universo escolar.

Também merece destaque a forma como o episódio foi interrompido. Durante a ocorrência, um funcionário da escola conseguiu conter o agressor até a chegada da polícia, o que impediu a ampliação das agressões e permitiu o encerramento relativamente rápido do ataque (Correio Braziliense, 2015; O Globo, 2015). Esse dado, embora circunstancial, revela algo importante sobre esse tipo de caso: a resposta institucional, naquele momento, ainda dependia muito mais da reação imediata e improvisada dos presentes do que de qualquer protocolo consolidado de prevenção ou contenção. Em outras palavras, o episódio ajuda a mostrar que a vulnerabilidade da escola não dizia respeito apenas à entrada da violência, mas também à ausência de mecanismos específicos e estruturados para lidar com ela quando já instalada.

Por isso, a relevância analítica do caso não está em aproximá-lo sem mediações dos massacres escolares posteriores, mas em seu valor de síntese para a leitura do período. O episódio da Estrutural evidencia uma das percepções mais típicas desse segundo momento da cronologia brasileira: a de que a escola já não conseguia se apresentar plenamente como ambiente imune ao que ocorria fora dela. Seus muros deixavam de operar, ao menos simbolicamente, como fronteira suficiente entre a vida escolar e a violência social mais ampla. A escola passava, assim, a compartilhar de forma mais evidente a instabilidade do espaço urbano ao seu redor, convertendo-se em palco possível para conflitos, impulsos violentos e trajetórias criminais que não se originavam nela, mas que nela encontravam ocasião para se manifestar.

Ao lado dessas invasões e agressões externas, esse segundo momento também abriga o surgimento de ataques armados muito mais próximos do que hoje se reconhece como atentado escolar. Ainda que os registros brasileiros sejam anteriores a 2019, e mesmo anteriores a 2011, é com alguns casos específicos que o fenômeno passa a ganhar maior densidade simbólica e maior repercussão pública. O ensaio de França, mostra que os atentados escolares brasileiros documentados começam em 2002, com Salvador, e seguem em 2003, com Taiúva,

antes de alcançar casos que se tornariam emblemáticos na memória coletiva nacional (França, Connell ; Ribeiro, 2024). Assim, o segundo momento não é apenas o da violência cotidiana, verbal e interpessoal; ele é também o período em que aparecem ataques mais graves, ainda relativamente esparsos, mas já portadores de elementos que depois se repetiriam em episódios posteriores, como ressentimento, seleção de alvos, planejamento, uso de armas e referências simbólicas externas.

Entre esses casos, Realengo ocupa posição decisiva. O ataque de 2011 não foi apenas mais um episódio grave dentro da cronologia brasileira, mas um verdadeiro marco simbólico na forma como o país passou a perceber a violência extrema em ambiente escolar. Isso se deve, em primeiro lugar, à combinação de elementos que o tornaram particularmente impactante: tratou-se de uma ação praticada por um ex-aluno, de 23 anos, no interior de uma escola pública onde ele havia estudado; houve elevado número de vítimas; foram utilizadas armas de fogo; e o episódio rapidamente se converteu em referência obrigatória no debate nacional sobre atentados escolares (França; Connell; Ribeiro, 2024). O caso aparece como aquele que produziu 34 vítimas, entre 12 mortes e 22 feridos, o que por si só já demonstra a dimensão excepcional do episódio dentro do período analisado (França; Connell; Ribeiro, 2024).

A centralidade de Realengo, porém, não decorre apenas dos números. O caso se tornou paradigmático porque reuniu, de forma condensada, vários traços que até então apareciam de maneira mais dispersa em ataques anteriores e que depois se tornariam recorrentes nas discussões sobre violência extrema em escolas no Brasil. O autor era ex-estudante da instituição, conhecia o espaço escolar e conseguiu ingressar no colégio apresentando-se como palestrante. Portava duas armas de fogo, depois identificadas em outros levantamentos como revólveres calibre 32 e 38, e utilizava dispositivos para recarregá-las com maior rapidez, o que evidencia que não se tratava de uma irrupção improvisada de violência, mas de uma ação armada com grau relevante de preparação material (Vinha et al., 2023). A ação só foi interrompida quando a polícia o encurralou; um sargento da Polícia Militar conseguiu atingi-lo, mas ele se suicidou antes de ser apreendido (Terra, 2011).

Outro aspecto que faz de Realengo um caso decisivo é a articulação entre violência letal, construção narrativa e tentativa de conferir sentido à própria ação. O ensaio de França et al. registra que o caso foi desde cedo associado a alegações de bullying pretérito, a referências religiosas fundamentalistas e à admiração pelos atentados de 11 de setembro, além do fato de que os disparos não se distribuíram aleatoriamente entre meninas e meninos. As notícias

anexadas aprofundam esse quadro. Em vídeo deixado pelo próprio autor, o massacre é explicitamente relacionado aos constrangimentos e agressões sofridos por alunos nas escolas, o que mostra que o bullying apareceu, nas próprias declarações do perpetrador, como uma chave de justificação para o ataque (Bottari, 2011; SRZD, 2011). Ao mesmo tempo, seria reducionista encerrar a interpretação do caso nesse único fator. O próprio material analisado por França et al. indica que o discurso do autor não se limitava à recordação de humilhações passadas, mas procurava revestir a ação de uma espécie de missão punitiva dirigida contra pessoas que ele representava como cruéis, covardes e abusadoras dos mais fracos (França; Connell; Ribeiro, 2024).

Esse ponto é importante porque ajuda a compreender por que Realengo não pode ser lido apenas como resposta individual, espontânea e direta ao sofrimento escolar. Ainda que o bullying tenha sido reiteradamente mencionado, tanto por notícias quanto pela literatura posterior, o caso revela uma elaboração subjetiva mais ampla, em que a humilhação passada é transformada em fundamento moral de uma violência demonstrativa. Nessa operação, a figura do autor deixa de se perceber apenas como alguém ofendido e passa a se representar como alguém incumbido de corrigir ou punir determinados sujeitos. Isso aparece, inclusive, na seletividade do ataque. Os materiais anexados registram que as meninas foram tratadas como alvo preferencial dos disparos letais, ao passo que os meninos eram, em regra, feridos em regiões não fatais, o que sugere que o massacre continha também uma dimensão de gênero que não pode ser ignorada (França; Connell; Ribeiro, 2024). Realengo, assim, não é apenas um caso de vingança escolar generalizada; ele já aponta para uma violência seletiva, carregada de sentido simbólico e orientada por concepções específicas sobre pureza, punição e hierarquia entre vítimas.

As notícias sobre o passado escolar do perpetrador ajudam a preencher esse pano de fundo sem, contudo, esgotá-lo. O então diretor da escola o descreveu como um “aluno invisível”, introvertido, isolado e pouco notado tanto por professores quanto por colegas, o que reforça a imagem de alguém com vínculos frágeis com o universo escolar e baixa integração coletiva (Terra, 2011). Ex-colegas também o descreveram como alguém afastado das interações mais comuns entre os estudantes, o que, embora por si só não explique o massacre, contribui para compor um quadro de retraimento social, isolamento e distanciamento da sociabilidade escolar ordinária. Esses elementos, combinados com a posterior narrativa do bullying, permitiram que o caso fosse assimilado publicamente como expressão extrema de um sofrimento acumulado, ainda que essa leitura, sozinha, seja

claramente insuficiente.

Também vieram a público manuscritos que ampliaram ainda mais a complexidade interpretativa do caso. Neles apareciam numerosas referências religiosas, sinais de tendências suicidas, meditações sobre Deus, impureza, vida após a morte e terrorismo, além de menções ao Alcorão e ao onze de setembro. Esses documentos indicam que o autor não apenas buscava justificar o ataque por experiências de humilhação, mas também o inseria em um universo simbólico mais amplo, marcado por religiosidade confusa, obsessão com pureza moral, desejo de reconhecimento transcendente e fascínio por violência espetacular. A literatura posterior, por isso, passou a tratar Realengo como caso em que a motivação não se esgota no ressentimento escolar, mas se articula a repertórios ideológicos e religiosos que tornam o ataque também uma mensagem para além das vítimas imediatas (França; Connell; Ribeiro, 2024).

Nesse ponto, é necessário fazer uma distinção relevante. Os manuscritos e depoimentos revelam interesse do autor pelo islamismo, leitura do Alcorão e reflexões sobre terrorismo, mas isso não autoriza concluir, de forma simplista, por vínculo orgânico com a religião islâmica. Ao contrário, a União Nacional das Entidades Islâmicas do Brasil veio a público para negar qualquer relação do perpetrador com a comunidade muçulmana organizada e afirmar que ele não possuía vínculos com as mesquitas e sociedades beneficentes mantidas por essa tradição religiosa no país (Giraldi, 2011). Assim, o que os documentos sugerem não é uma filiação religiosa regular e reconhecida, mas antes uma apropriação fragmentária, desordenada e individualizada de signos religiosos e terroristas, inserida em um quadro mais amplo de perturbação simbólica e autojustificação violenta.

Realengo também foi importante porque deixou rastros imediatos no ambiente digital e na circulação social da violência. França et al. registram que, após o atentado, surgiram no Orkut comunidades de apoio e incentivo a atos semelhantes, inclusive com conteúdos misóginos, racistas e homofóbicos, o que demonstra que o caso não operou apenas como trauma nacional, mas também como referência para processos de identificação e glorificação em rede (França; Connell; Ribeiro, 2024). Em texto posterior, o massacre aparece ainda relacionado à inspiração em blogs de ódio e à formação de circuitos online de celebração e encorajamento da violência extrema, algo que se tornaria ainda mais visível nos anos seguintes (Brasileiro; Santos; Silva, 2024). Isso é relevante porque mostra que Realengo não foi só um evento isolado: ele passou a integrar um repertório circulante, apropriado e reinterpretado por outros sujeitos e comunidades digitais.

Por tudo isso, Realengo não pode ser lido apenas como explosão individual de violência, nem apenas como consequência linear do bullying. O caso sintetiza, de forma extrema, elementos que vinham se acumulando nesse segundo momento da cronologia brasileira: isolamento social, fragilidade dos vínculos escolares, humilhações reinterpretadas como fundamento de revanche, seletividade de gênero, uso de armas de fogo, tentativa de transformar o ataque em mensagem exemplar e circulação de repertórios violentos transnacionais e digitais (França; Connell; Ribeiro, 2024; Melo, 2011; Bottari, 2011; G1, 2011; SRZD, 2011; Terra, 2011; Giraldi, 2011). É justamente por reunir tudo isso que Realengo ocupa posição decisiva. Ele não apenas marcou a memória pública brasileira, mas tornou visível, de forma particularmente aguda, a passagem de uma violência escolar difusa para uma violência escolar extrema, demonstrativa, seletiva e simbolicamente carregada.

O caso do Colégio Goyases, em Goiânia, em 2017, também ocupa posição relevante nesse segundo momento porque evidencia que, antes mesmo da intensificação observada a partir de 2019, alguns elementos já apareciam articulados de modo bastante nítido. Segundo o levantamento de França et al., tratou-se de um ataque cometido por um estudante de 14 anos, aluno regular da instituição, que teve acesso à arma da mãe, matou dois colegas e feriu outros quatro, em episódio marcado por direcionamento predominante dos disparos, histórico de bullying e vinculações com ideias nazistas (França; Connell; Ribeiro, 2024). As notícias anexadas acrescentam que o adolescente afirmou à polícia ter se inspirado diretamente em Columbine e Realengo, o que já revela uma dimensão imitativa importante, isto é, uma violência que não se esgota na situação imediata da escola, mas dialoga com memórias e modelos anteriores de massacre escolar (UOL, 2017).

O caso também chama atenção porque mostra, de forma particularmente clara, a dissociação entre a imagem pública do autor e os sinais que apareciam em círculos mais próximos. Segundo a reportagem de Gonçalves, pais e professores o descreviam como aluno estudioso, calmo, leitor assíduo e aparentemente tranquilo. Já colegas relataram um comportamento distinto, marcado por ameaças frequentes, inclusive com frases no sentido de que mataria os próprios colegas e suas famílias, além do hábito de desenhar suásticas em cadernos e no próprio corpo (Gonçalves, 2017). A mesma reportagem indica ainda que o adolescente usava, no Skype, o codinome “Adolf” e procurava convencer amigos de que o nazismo teria sido positivo para a humanidade, valendo-se de conteúdos conspiratórios e materiais de apologia ao regime. Somado a isso, o material jornalístico do UOL registra que ele já havia passado por acompanhamento psicológico, o que foi confirmado pelo pai, embora

sem maiores detalhes sobre as razões ou a duração desse tratamento (UOL, 2017).

Também são relevantes as circunstâncias imediatas do ataque. Conforme as notícias anexadas, o adolescente utilizou a pistola calibre .40 pertencente à mãe, policial militar, levando-a para a sala de aula com dois carregadores; atirou primeiro em um colega que identificava como desafeto e, em seguida, prosseguiu contra os demais, chegando a dizer que todos morreriam. Ainda segundo o delegado responsável, ele afirmou que a ideia de matar surgiu da inspiração em outros massacres e do bullying sofrido, mas, depois de iniciar a execução, decidiu continuar fazendo outras vítimas. O ataque só não terminou em suicídio porque a coordenadora da escola o convenceu a parar e o conduziu até a biblioteca, onde ele aguardou a chegada da polícia (UOL, 2017). Com isso, Goyases aparece como um caso particularmente emblemático porque já antecipa, ainda dentro desse segundo momento, traços que depois ganhariam mais força: a junção entre experiência de humilhação, acesso doméstico a arma de fogo, admiração por ataques anteriores, circulação digital de repertórios violentos e radicalização ideológica mediada por sociabilidades juvenis online (França; Connell; Ribeiro, 2024; UOL, 2017; Gonçalves, 2017).

O mais importante, então, é perceber que esse segundo momento não deve ser reduzido nem a uma narrativa de simples “aumento da violência”, nem a uma leitura que o confunda integralmente com o fenômeno posterior dos ataques extremos contemporâneos. Ele é, antes, uma fase de transformação. Nela, a violência escolar se interioriza no cotidiano, se complexifica conceitualmente, deixa de ser vista apenas como depredação ou invasão marginal, passa a envolver ameaças, humilhações, incivilidades, agressões físicas e porte de armas, e ao mesmo tempo começa a produzir casos armados de alta repercussão que rompem, simbolicamente, certos limites antes considerados intransponíveis (Sposito, 2001; Charlot, 2002; Abramovay et al., 2002). É nesse ponto que se forma a ponte entre a violência escolar difusa e o surgimento mais visível dos atentados escolares propriamente ditos. Por isso, Realengo e Goyases não são eventos soltos, nem meras exceções sem contexto. Eles são episódios-limite de um período em que a violência já fazia parte do cotidiano escolar, mas começava também a assumir formas cada vez mais concentradas, planejadas e simbólicas. O episódio da Estrutural, por sua vez, mesmo distinto, ajuda a mostrar que a escola já estava plenamente inserida em um ambiente de vulnerabilidade e circulação ampliada da violência. Em conjunto, esses casos deixam ver que o segundo momento da cronologia brasileira é justamente o da metamorfose: a escola continua convivendo com ameaças, agressões e conflitos ordinários, mas passa também a registrar episódios que anunciam, ainda de modo

não totalmente consolidado, a forma mais extrema que o fenômeno assumiria nos anos seguintes.

2.3 2019: radicalização online, performatividade e consolidação dos ataques extremos

A partir de 2019, o fenômeno da violência extrema em escolas no Brasil passa por uma inflexão mais nítida. Se, no momento anterior, já havia casos armados emblemáticos e um cotidiano escolar atravessado por agressões, humilhações e ameaças, nesse terceiro momento os ataques passam a adquirir maior frequência, maior repercussão e também uma nova gramática. Eles deixam de aparecer apenas como episódios graves e esparsos para serem percebidos como parte de um quadro nacional em agravamento, atravessado por radicalização online, circulação de discursos de ódio, grupos digitais de incentivo, dimensões performativas do ataque e forte impacto midiático. Nessa chave, os estudos mais recentes sustentam que os casos deixaram de ser lidos como eventos isolados e passaram a ser relacionados à propagação de grupos de ódio na internet, ao conteúdo disseminado em redes e aplicativos de mensagens e ao uso da escola como espaço de alto valor simbólico para a difusão dessas práticas extremistas (Ferreira; Santos; Oriente, 2023. França; Connell; Ribeiro, 2024).

Essa mudança não é apenas quantitativa, mas também qualitativa. O que se consolida a partir desse período é uma forma de violência mais organizada, mais conscientemente demonstrativa e menos restrita ao conflito imediato da escola. A literatura recente observa que, em muitos desses casos, a narrativa do bullying continua aparecendo, mas já não basta, sozinha, para explicar o fenômeno. Ela passa a se articular com outros elementos, como socialização masculina violenta, relação com grupos de extrema direita, fascínio por atentados anteriores, desejo de fama, culto à imagem dos perpetradores e uso da internet como espaço de planejamento, encorajamento e circulação simbólica da violência (França; Connell; Ribeiro, 2024). Do mesmo modo, a produção mais recente sobre políticas públicas registra que, especialmente após a onda de ataques de 2022 e 2023, houve reação institucional dos estados, mas marcada, em grande parte, por respostas de controle, vigilância e presença policial, com investimento ainda insuficiente em formação docente continuada, envolvimento comunitário e núcleos multiprofissionais (Tessaro, 2024).

Dentro dessa nova configuração, Suzano ocupa posição inaugural e decisiva. O ataque à Escola Estadual Raul Brasil, em março de 2019, funciona como verdadeiro marco de transição porque reuniu, de maneira especialmente condensada, diversos traços que se

tornariam recorrentes nos anos seguintes. Não se tratou apenas de um episódio com elevada letalidade, mas de um caso que já apresentava, com bastante nitidez, elementos de planejamento, multiplicidade de armas, cooperação entre perpetradores, referências ideológicas violentas e clara inserção em repertórios de imitação. Foram dois os autores do ataque, ambos ex-alunos da instituição: Guilherme Tauci Monteiro, de 17 anos, e Luiz Henrique de Castro, de 25. Antes mesmo da entrada na escola, eles haviam pactuado a execução de um desafeto, razão pela qual o tio de Guilherme foi assassinado naquela mesma manhã. Já no interior da escola, o ataque resultou em múltiplas mortes e feridos, tendo sido utilizado um arsenal variado, composto por armas de fogo, facas, artefatos explosivos improvisados, além de machadinha, arco e flecha, besta e uma mala com fios, o que reforça o caráter híbrido e previamente preparado da ação (G1, 2019; França; Connell; Ribeiro, 2024).

Também é relevante notar que, segundo os desdobramentos investigativos posteriores, a atuação dos dois executores não teria sido inteiramente isolada. Um terceiro envolvido chegou a ser apreendido, e o Ministério Público sustentou que ele teria exercido papel importante na articulação do atentado, inclusive auxiliando na obtenção de parte do armamento. Isso torna o caso ainda mais significativo para a compreensão do período, porque evidencia que ataques dessa natureza já não precisam ser lidos apenas como explosões individuais ou duplas fechadas em si mesmas, mas podem envolver redes de apoio, divisão de tarefas e colaboração externa. Da mesma forma, as armas não foram obtidas de maneira uniforme: parte delas teria sido adquirida diretamente pelos próprios autores, enquanto outra parte, conforme sustentado pela acusação, contou com o auxílio de outro adolescente. O que aparece aqui, portanto, é uma transição importante do ataque escolar como ato isolado para o ataque escolar como ação também viabilizada por conexões periféricas, ainda que nem todos os envolvidos estejam presentes no momento da execução.

No plano biográfico, Guilherme Tauci Monteiro aparece como figura central do episódio. Ex-aluno da escola, com 17 anos à época, sua trajetória pessoal é frequentemente descrita em torno de experiências de desagregação familiar e fragilidade de vínculos. As informações disponíveis indicam uma infância marcada por problemas de abandono, uso problemático de drogas por parte da mãe e criação mais próxima dos avós, com quem passou a viver. A morte da avó, em dezembro de 2018, pouco antes do ataque, costuma aparecer como marco relevante em sua trajetória recente. Em declarações posteriores, o avô afirmou que Guilherme não teria demonstrado reação emocional perceptível diante dessa perda, o que foi por ele interpretado como sinal de frieza extrema. Ainda assim, convém registrar com

cuidado que esse tipo de leitura leiga não se confunde com diagnóstico psiquiátrico, até porque a própria literatura clínica é cautelosa quanto ao uso da categoria de psicopatia, sobretudo em indivíduos menores de idade. Mais importante, para fins desta análise, é perceber que o caso de Suzano já vinha sendo socialmente lido a partir da combinação entre sofrimento subjetivo, isolamento e endurecimento afetivo.

No caso de Luiz Henrique de Castro, ex-aluno de 25 anos, também aparecem sinais de vínculos violentos anteriores ao atentado. Segundo as informações reunidas no caso, ele e Guilherme haviam igualmente pactuado a morte de um vizinho, descrito como alguém que interferia em conflitos que Luiz mantinha com o próprio pai. Esse dado importa menos como curiosidade biográfica do que como indício de que o atentado escolar não surgiu num vazio relacional, mas em meio a uma rede mais ampla de hostilidades, pactos violentos e alvos definidos. O desfecho do próprio ataque também é expressivo: Luiz acabou morto por Guilherme, o que reforça o grau de instrumentalização recíproca entre ambos e a lógica sacrificial que atravessava a ação. Não se tratava, portanto, de mera parceria circunstancial, mas de uma aliança construída em torno de violência, destruição e reciprocidade letal.

Outro aspecto que projeta Suzano para além de um crime grave e o transforma em caso paradigmático é sua dimensão ideológica e estética. As informações posteriormente divulgadas indicam admiração de Guilherme por símbolos e estéticas nazistas, algo que também se refletia na troca, entre os dois autores, de colares com suásticas. Horas antes do ataque, Guilherme publicou fotografias nas quais aparecia segurando armas e usando máscara, antecipando simbolicamente a execução do atentado. Esse tipo de conduta revela que a violência não era pensada apenas como ato, mas também como imagem, encenação e mensagem. Não por acaso, análises posteriores mostraram que o caso se conectava à lógica imitativa de massacres anteriores, ao fascínio por Columbine e à circulação de conteúdos extremistas em ambientes digitais, inclusive em fóruns associados à celebração da violência e da misoginia (Vargas, 2020; França; Connell; Ribeiro, 2024). Além disso, a repercussão em chans e espaços anônimos de internet demonstrou que o ataque não se esgotou em sua materialidade imediata, mas passou a ser também objeto de glorificação e reapropriação simbólica por comunidades extremistas online.

Por isso, Suzano não deve ser lido apenas pela quantidade de vítimas ou pelo fato de envolver dois perpetradores. Sua importância decorre de ter explicitado, de forma especialmente nítida, a passagem para uma nova morfologia dos ataques em escolas no Brasil. Ali já estavam presentes a multiplicidade de armas, o planejamento prévio, a cooperação entre

autores, a existência de apoio periférico, os pactos homicidas anteriores ao ataque principal, a apropriação de símbolos nazistas, a performatividade digital e o diálogo com repertórios internacionais de massacre escolar. É nesse sentido que Suzano assume posição inaugural e decisiva: não apenas porque foi um caso de enorme repercussão, mas porque tornou visível, de forma concentrada, a forma contemporânea da violência extrema contra escolas no país, isto é, uma violência planejada, demonstrativa, ideologicamente permeada e amplificada por circuitos digitais de identificação, celebração e imitação (G1, 2019; Vargas, 2020; França; Connell; Ribeiro, 2024).

Ainda que a pandemia tenha alterado a rotina escolar e suspenso temporariamente a presencialidade, ela não interrompeu esse processo; em certo sentido, o reposicionou. O ensaio sobre pandemia e massacres em escolas já alertava, em 2020, para a insuficiência de explicações individualizantes ou fatalistas e para a necessidade de compreender os massacres como parte de uma cultura de violência mais ampla, socialmente produzida e reproduzida (Andrade et al., 2020). Na sequência, estudos e relatórios mais recentes passaram a apontar que o retorno às atividades presenciais coincidiu com um crescimento expressivo das ameaças e ataques, gerando nova onda de respostas normativas e administrativas por parte dos estados, sobretudo entre 2022 e 2023 (Tessaro, 2024). A própria literatura que discute o cenário atual registra que, segundo levantamentos recentes ali citados, apenas em 2022 e 2023 o número de ataques já ultrapassaria o total registrado em cerca de duas décadas anteriores, dado interpretado como sinal do agravamento do problema e de sua articulação com a radicalização online (Ferreira; Santos; Oriente, 2023).

É nesse contexto que os casos de 2023 ganham centralidade. O ataque à Escola Estadual Thomazia Montoro, em São Paulo, em março daquele ano, é bastante revelador dessa nova etapa. Um aluno de 13 anos matou a professora Elisabete Tenreiro, de 71 anos, e feriu outras professoras e alunos com uma faca, sendo posteriormente contido por docentes (G1 SP; TV Globo, 2023; Melo, 2023a). O caso, contudo, não se resume à agressão física em si. As notícias anexadas mostram que o adolescente mantinha um perfil fechado no X/Twitter, onde utilizava o nome “Tauci”, em referência direta a Guilherme Tauci, autor do massacre de Suzano, além de empregar máscara com caveira semelhante à associada a outros ataques recentes (Leal, 2023; CNN Brasil, 2023). Foi por meio dessa conta restrita que ele passou a cuidar dos preparativos do ataque, anunciando previamente sua intenção de cometer o crime, dizendo esperar conseguir “ao menos uma morte” e recebendo incentivo de outros usuários que curtiam e comentavam suas postagens; segundo as autoridades, a investigação passou a

abranjer também essas interações, justamente porque o planejamento não se desenvolveu de modo inteiramente solitário, mas em ambiente digital de encorajamento e validação recíproca (Leal, 2023).

Também merece destaque o fato de que o adolescente havia chegado há pouco tempo à Thomazia Montoro, após ser transferido de outra escola em razão de histórico de indisciplina e violência. Já na nova instituição, envolveu-se, dias antes do ataque, em um conflito com outro aluno, marcado por ofensas racistas, e desde então passou a dizer que faria um massacre na escola (Melo, 2023a; Leal, 2023; Poder360, 2023). Esse dado é importante porque mostra que, nesse tipo de caso, a radicalização digital não exclui a presença de conflitos concretos e imediatos no cotidiano escolar; ao contrário, ambos os planos tendem a se articular. Em paralelo, a repercussão institucional do episódio vinculou o atentado à radicalização juvenil em redes de incitação ao ódio e à violência, reforçando que o debate sobre esses ataques não pode ser reduzido à segurança física da escola, mas precisa abarcar extremismo, discurso de ódio e sociabilidades digitais violentas (Melo, 2023b).

No mesmo ano, outros casos reforçaram que o problema já se espalhava por diferentes regiões e modalidades de ensino. Em Manaus, um adolescente atacou uma escola particular com faca, ferindo uma professora e dois alunos; segundo as fontes oficiais, ele portava também armas brancas e coquetel molotov, e as reportagens ainda registraram relatos de que naquela turma havia muito bullying, inclusive mediado por aplicativos de mensagens. Além disso, foram encontradas, na casa dele, anotações em cadernos sobre como odiava mulheres (Durães; Chagas; Vilas Boas, 2023; Agostini, 2023).

Em Cambé, no Paraná, o ataque ao Colégio Estadual Helena Kolody também evidencia o grau de complexificação alcançado por esses episódios no período mais recente. Um ex-aluno de 21 anos entrou na escola sob o pretexto de buscar documentos escolares, matou dois estudantes e foi detido após ser imobilizado, mas as investigações posteriores indicaram que a ação estava longe de se reduzir ao executor imediato. A Polícia Civil do Paraná informou que, além do autor, outros quatro homens foram presos no curso da apuração, enquanto o Ministério da Justiça registrou prisões e desdobramentos investigativos que já extrapolavam o espaço local do atentado, alcançando inclusive suspeitos em outros estados, todos vinculados, em graus distintos, à instigação ou ao apoio ao crime. Segundo a investigação, o ataque foi planejado por aplicativos, com influência de conteúdos violentos compartilhados na internet e participação de um “mentor intelectual” conhecido online, o que reforça a presença de uma rede de estímulo e preparação prévia para além do espaço escolar

imediatos (Polícia Civil do Paraná, 2023; Ministério da Justiça e Segurança Pública, 2023; G1 PR; RPC Londrina, 2023).

O caso também chama atenção porque combina execução presencial e preparação simbólica anterior. Fontes jornalísticas da época registraram que o autor já havia tentado matar outro estudante com faca em 2022, mas fugira antes da chegada da polícia, o que indica antecedente relevante de violência grave. Além disso, reportagens informaram que ele planejava o atentado havia anos e declarou querer atingir o maior número possível de vítimas. Em paralelo, estudo posterior que transcreveu vídeos gravados e compartilhados antes do ataque mostrou que o perpetrador se apresentava como um “Columbine brasileiro”, aparecia vestido de modo semelhante ao imaginário associado aos autores daquele massacre e mencionava artefatos incendiários improvisados. O mesmo estudo identificou, nesses vídeos, falas de misoginia extrema e referências à violência sexual contra mulheres, o que permite sustentar que, em Cambé, o horizonte da agressão não se limitava ao homicídio, mas envolvia também fantasias de dominação sexualizada e crueldade performática (França; Connell; Ribeiro, 2024).

Esses episódios mostram que, no pós-2019, o repertório dos ataques se torna mais variado, mas preserva um mesmo núcleo: vínculo escolar direto ou anterior, preparação, circulação de referências extrainstitucionais e ampliação do papel de redes e contatos externos ao espaço físico da escola. O caso de Sapopemba, ocorrido em outubro de 2023, talvez seja um dos mais elucidativos para compreender o estágio já alcançado por esse processo. Tratava-se de um estudante de 16 anos, matriculado no primeiro ano do ensino médio, que ingressou armado na Escola Estadual Sapopemba e matou uma aluna de 17 anos, além de ferir outras estudantes, utilizando um revólver calibre .38 pertencente ao pai (Freitas; Ribeiro, 2023; Bernardo, 2025). Posteriormente, o próprio pai acabou indiciado por posse irregular de arma de fogo de uso permitido e por omissão de cautela, o que também evidencia como, nesses episódios, o acesso doméstico a armamento permanece como fator relevante. As notícias do período ainda indicam que, cerca de um mês antes do ataque, o adolescente já havia se envolvido em uma briga com outros alunos dentro da sala de aula, enquanto sua mãe já havia registrado boletim de ocorrência em razão de agressões e ameaças anteriormente sofridas por ele, mostrando que o caso estava inserido em um contexto prévio de conflito escolar e tensão interpessoal, e não surgiu de forma inteiramente desconectada da rotina da instituição (Freitas; Ribeiro, 2023).

Ao mesmo tempo, Sapopemba também revela de modo bastante nítido a centralidade das sociabilidades digitais na conformação contemporânea desses ataques. A cobertura posterior apontou que o adolescente participava de um servidor no Discord em que ocorriam sessões de “lulz”, espaço no qual compartilhou fotografias da escola, antecipou detalhes sobre a forma como pretendia executar o atentado e recebeu mensagens de incentivo e orientação de outros membros do grupo (Bernardo, 2025). A investigação, inclusive, encontrou dificuldades para acessar integralmente essas interações, o que prejudicou a identificação de todos os possíveis envolvidos. Também merece registro que, embora não haja elementos suficientes para afirmar com segurança que o autor pretendia atingir exclusivamente mulheres, todas as vítimas diretamente atingidas foram do sexo feminino, havendo ainda o relato de outra aluna que chegou a ser diretamente ameaçada, sem que o disparo se consumasse. Isso não autoriza, por si só, uma conclusão categórica sobre seletividade de gênero, mas torna o dado analiticamente relevante. Por isso, Sapopemba se mostra especialmente ilustrativo de uma fase em que sofrimento escolar, acesso facilitado a armas, planejamento prévio e encorajamento digital já se entrecruzam de maneira particularmente perigosa, transformando o ataque em produto simultâneo de conflitos presenciais e de validação online da violência (Freitas; Ribeiro, 2023; Bernardo, 2025).

Desse modo, o período inaugurado em 2019 pode ser compreendido como a fase em que os ataques em escolas brasileiras se consolidam como modalidade específica de violência extrema, com traços relativamente estáveis. Entre eles, destacam-se o uso combinado de armas de fogo, armas brancas e artefatos improvisados; a presença frequente de estudantes ou ex-estudantes como perpetradores; a circulação de imagens, símbolos e referências de massacres anteriores; o papel de fóruns, redes sociais e aplicativos de mensagens na construção da motivação, do planejamento e da encenação; e a transformação da escola em palco de uma violência que busca não apenas atingir vítimas imediatas, mas também comunicar algo a uma audiência ampliada (França; Connell; Ribeiro, 2024; Ferreira; Santos; Oriente, 2023). Nesse sentido, mais do que simples continuidade das violências escolares já conhecidas, o que se observa a partir de 2019 é a consolidação de uma forma contemporânea de ataque escolar no Brasil, marcada pela imitação, pela performatividade, pela radicalização online e por respostas estatais ainda tensionadas entre prevenção formativa e controle securitário.

3 RADICALIZAÇÃO ONLINE, CULTURA DE ÓDIO E MISOGINIA

A cronologia dos ataques em escolas no Brasil demonstra que, especialmente a partir do final da década de 2010, o fenômeno passa a exigir uma leitura que vá além da descrição episódica dos casos e além, também, de interpretações excessivamente individualizantes. Já não se trata apenas de registrar que determinados jovens atacaram suas escolas, mas de compreender em que contexto social, cultural e tecnológico tais práticas passam a ganhar inteligibilidade, circulação e, em alguns casos, admiração. Nesse cenário, a literatura recente tem insistido em dois pontos centrais: primeiro, que os ataques às escolas não podem ser desvinculados da difusão de discursos extremistas e de ódio; segundo, que a internet deixou de ser mero espaço acessório para se tornar um ambiente decisivo de cooptação, socialização e reforço simbólico dessas violências (Cara et al., 2022; Ferreira, Santos e Oriente, 2023).

O relatório organizado por Cara et al. é particularmente importante nesse ponto ao afirmar que os ataques violentos às escolas estão relacionados a um contexto social imerso na escalada do ultraconservadorismo e do extremismo de direita no país, bem como à difusão de tais discursos por meios digitais. O documento também destaca que o processo de cooptação de adolescentes e jovens se dá por interações virtuais reiteradas, em aplicativos de mensagem, jogos, fóruns de discussão e redes sociais, o que afasta a ideia de que esses ataques possam ser lidos apenas como surtos isolados ou reações espontâneas de indivíduos desconectados de redes mais amplas de sentido (Cara et al., 2022). Na mesma direção, França, Connell e Ribeiro observam que os ataques em escolas no Brasil devem ser estudados como forma distinta de violência, dotada de características próprias, e não simplesmente como desdobramento indiferenciado da violência escolar em geral (França, Connell e Ribeiro, 2024).

Ao lado disso, o ensaio de França et al. acrescenta uma chave interpretativa decisiva ao sustentar que a socialização masculina, a relação com grupos de extrema direita e o crescente culto à performance individual constituem traços histórico-sociais relevantes para compreender a formação da singularidade dos infratores. Em termos mais simples, isso significa que parte importante desses ataques não nasce apenas de sofrimento subjetivo ou de conflito escolar imediato, mas também de formas específicas de masculinidade, de repertórios ideológicos reacionários e de uma lógica contemporânea de autoapresentação pela violência (França; Connell; Ribeiro, 2024). É justamente a partir desse entrelaçamento que este capítulo se estrutura: de um lado, a misoginia e a cultura incel como gramáticas de ressentimento e de

ódio; de outro, a radicalização online, a cultura de performance e o efeito copycat como meios de circulação, validação e encenação dessas violências.

Dessa forma, este capítulo parte da premissa de que a misoginia não é apenas um elemento lateral em determinados ataques, mas uma linguagem de mundo que ajuda a organizar o ressentimento de certos jovens homens diante da rejeição, da solidão e da frustração. Ao mesmo tempo, parte-se também da compreensão de que a internet não funciona apenas como meio neutro de comunicação, mas como ambiente de sociabilidade, aprendizagem e performatização da violência. Assim, o primeiro subcapítulo examina a misoginia como estrutura simbólica e como vetor de mobilização; o segundo discute os processos de radicalização online, a cultura de performance e os mecanismos de imitação e santificação de perpetradores.

3.1 Misoginia, ressentimento masculino e ataques em escolas

A misoginia, para os fins deste trabalho, não deve ser entendida apenas como aversão individual às mulheres, nem como preconceito isolado ou contingente. Em sentido mais profundo, ela corresponde a uma forma persistente de rebaixamento, hostilidade e negação da mulher enquanto sujeito, transformando-a em alvo de desqualificação, disciplina, controle e violência. Em chave mais filosófica, Tiburi sustenta que a misoginia integra a própria lógica do patriarcado, funcionando como prática linguística, política e social de governo dos homens sobre o corpo e a vida das mulheres. Nessa leitura, o ódio às mulheres não aparece como desvio acidental, mas como parte de um sistema mais amplo de hierarquização dos corpos e de naturalização da desigualdade (Tiburi, 2025). Essa perspectiva é relevante aqui porque ajuda a perceber que, em certos ataques em escolas, as mulheres e meninas não surgem como vítimas fortuitas, mas como alvos privilegiados de uma violência organizada por significados de gênero.

Essa compreensão teórica encontra eco direto no relatório de Cara et al. O documento afirma que a ideia de supremacia branca e masculina é elemento constitutivo dos grupos extremistas contemporâneos e que, no caso brasileiro, os alvos de cooptação pelo discurso de extrema direita são majoritariamente adolescentes brancos e heterossexuais, sendo a misoginia um elemento crucial nesse processo. O relatório vai além e observa que frustração sexual e raiva do mundo são mobilizadas em espaços de discussão online, nos quais muitos desses jovens compartilham ressentimentos e constroem formas de pertencimento baseadas

justamente na reafirmação agressiva da masculinidade. Não por acaso, o texto conclui que mulheres são alvos frequentes de atiradores em massa e que a misoginia quase sempre funciona como porta de entrada para o recrutamento de jovens (Cara et al., 2022).

Esse ponto é central porque impede que se trate a frustração masculina como dado psicologicamente neutro. Não é a simples existência de solidão, rejeição ou dificuldade afetiva que explica a passagem ao ódio. O que importa é a forma como essas experiências são interpretadas. Em determinados ambientes, sobretudo digitais, o sujeito aprende a ler sua dor como prova de que foi injustiçado por mulheres, por figuras de autoridade e por uma ordem social que lhe teria negado aquilo que ele entende como seu por direito. A cultura incel se insere precisamente nesse ponto: ela oferece uma gramática para converter frustração em identidade, isolamento em superioridade ressentida e rejeição em autorização moral para o revide. O próprio relatório menciona o crescimento da visibilidade de atentados cometidos por incels e vincula esse universo à mobilização de frustração sexual, raiva e misoginia (Cara et al., 2022).

França et al. reforçam essa leitura ao destacar que a socialização masculina é uma das categorias fundamentais para compreender a singularidade dos autores de atentados escolares. Segundo os autores, a internalização de roteiros culturais heteronormativos e da ideologia da performance individual ajuda a formar sujeitos que passam a instrumentalizar suas relações e a perceber humilhações e fracassos por meio de uma régua violenta de reafirmação do eu. Em outra passagem, o ensaio observa que adolescentes que sofrem bullying associado à discriminação de gênero ou sexual apresentam maior chance de portar armas na escola, e que o atentado escolar pode operar como via heteronormativa de enfrentamento do sentimento de humilhação, entendido como ausência de virilidade. Além disso, os autores observam que atentados que tiveram como alvo exclusivamente mulheres devem ser discutidos sob a perspectiva de gênero (França; Connell; Ribeiro, 2024).

No Brasil, Realengo é provavelmente o caso mais emblemático dessa articulação entre violência extrema e misoginia. No ensaio de França et al, o ataque aparece como um atentado em que o autor, ex-aluno da escola, atirou somente em garotas para matar, enquanto os meninos foram atingidos em outras regiões do corpo. Os autores também registram que, após o atentado, comunidades no Orkut passaram a apoiar e incentivar atos semelhantes, inclusive com defesa de estupro corretivo contra mulheres homossexuais e morte de negros, gays e andarilhos. O próprio relatório de Cara et al. acrescenta que, no caso de Realengo, o atirador teria sido incentivado por autores de blogs e fóruns que difundiam ódio contra mulheres e

outras minorias. Isso é especialmente significativo porque desloca o caso da condição de mera tragédia individual e o reinsere em um ecossistema de hostilidade misógina e extremista já em circulação naquele momento (França; Connell; Ribeiro, 2024; Cara et al., 2022).

O dado é relevante não apenas pelo ataque em si, mas pela forma como ele foi apropriado por comunidades posteriores. A misoginia, nesses casos, opera em duas frentes simultâneas. Primeiro, como critério de seleção concreta ou simbólica de vítimas, quando meninas e mulheres aparecem como alvos preferenciais da violência. Segundo, como gramática de validação coletiva, quando fóruns e comunidades reinterpretam o ataque como gesto de correção, vingança ou restauração de uma ordem viril ferida. Em outras palavras, a mulher aparece tanto como alvo direto quanto como signo daquilo que deveria ser punido. Por isso, o ódio às mulheres não deve ser tratado como detalhe narrativo ou elemento secundário, mas como parte da estrutura de sentido que torna certos ataques inteligíveis para seus autores e admiradores (França; Connell; Ribeiro, 2024; Tiburi, 2025).

A relação entre misoginia e ataque em escolas também aparece, ainda que por outros caminhos, em episódios posteriores. O relatório de Cara et al. observa que profissionais da educação devem estar atentos a sinais como recusa de falar com professoras e gestoras mulheres, agressividade ao se referir a meninas e mulheres e exaltação de ataques em ambientes educacionais. Isso revela que a misoginia não se manifesta apenas na etapa final do ataque, mas pode aparecer antes, no cotidiano, como linguagem de desprezo, rejeição da autoridade feminina e banalização da violência contra mulheres (Cara et al., 2022). Em termos analíticos, isso importa porque mostra que a misoginia não é apenas motivo posterior atribuído ao caso; muitas vezes, ela já está presente como ensaio de relação com o mundo.

Também por isso é insuficiente explicar esses episódios apenas a partir de bullying ou sofrimento individual. O próprio relatório reconhece que bullying, negligência familiar e exposição a processos violentos podem aparecer como fatores associados, mas não os trata como explicação exclusiva. Quando o ressentimento masculino se cruza com ecossistemas de ódio que culpabilizam mulheres e transformam solidão em identidade política, ele adquire outra densidade. Deixa de ser apenas sofrimento a elaborar e passa a ser rancor a expressar. Mais do que isso: passa a ser rancor que encontra público, linguagem e autorização moral. A cultura incel e a machosfera cumprem precisamente essa função de organizar a frustração em chave misógina, fornecendo ao sujeito um vocabulário para transformar rejeição em injustiça e injustiça em projeto de revanche (Cara et al., 2022).

Nesse sentido, a misoginia deve ser compreendida como uma das engrenagens

fundamentais de parte dos ataques contemporâneos em escolas. Ela ajuda a explicar por que a violência de certos autores se dirige com tanta frequência a meninas e mulheres, por que a rejeição amorosa ou sexual adquire significado tão explosivo em certos contextos, e por que a internet se mostra tão eficaz na captação de jovens homens ressentidos. Mais do que simples preconceito, a misoginia funciona aqui como forma de leitura do mundo: organiza a dor, nomeia os culpados e promete restauração pelo choque. Por isso, qualquer análise séria sobre ataques em escolas, sobretudo no período recente, precisa levar a dimensão de gênero ao centro do problema e não à margem dele (França; Connell; Ribeiro, 2024; Cara et al., 2022; Tiburi, 2025).

3.2 Radicalização online, cultura de performance e copycat

Se a misoginia ajuda a compreender parte do conteúdo afetivo e moral desses ataques, a radicalização online ajuda a entender seus meios de incubação, reforço e encenação. O relatório de Cara et al. é bastante claro ao afirmar que a cooptação de adolescentes e jovens pelo extremismo de direita ocorre por interações virtuais contínuas, em aplicativos de mensagens, jogos, fóruns e redes sociais. Não se trata, portanto, de cenário em que o jovem apenas consome passivamente conteúdos violentos. Trata-se, antes, de um ecossistema de sociabilidade em que ele aprende linguagens, reconhece símbolos, internaliza regras e encontra pertencimento. O ambiente digital, nesse sentido, não é mero suporte do extremismo, mas parte constitutiva de sua forma contemporânea (Cara et al., 2022).

O mesmo relatório detalha os principais meios e métodos de cooptação: o uso de humor e memes de teor nazifascista para relativizar a violência; o emprego da linguagem da machosfera, composta por termos misóginos e racistas; a trollagem como forma de dessensibilização e teste de adesão; o uso de jogos online e seus chats como espaços de aproximação; e, de maneira particularmente importante, o uso de imagens de ataques e manifestos de atiradores como propaganda para inspirar novos adolescentes. O texto chama atenção, ainda, para o processo de “santificação” dos perpetradores, que passam a ser tratados como modelos para outros jovens. Em outras palavras, a radicalização não se limita ao convencimento ideológico; ela envolve pedagogia informal da violência, estética própria e mecanismos de idolatria (Cara et al., 2022).

É nesse ponto que a ideia de cultura de performance se torna decisiva. França et al. sustentam que o crescente culto à performance individual constitui um dos traços ideológicos

mais relevantes para compreender a singularidade dos autores de atentados escolares. O ponto é importante porque mostra que o ataque não é apenas destruição física: ele é também apresentação de si, produção de visibilidade e tentativa de inscrição do próprio nome numa memória ampliada. Os autores também observam que os atentados do tipo rampage envolvem envio de mensagem a uma audiência mais ampla, e não apenas às vítimas imediatas. A violência, assim, adquire dimensão demonstrativa: o autor não quer apenas atingir, mas também comunicar algo pelo horror que produz (França; Connell; Ribeiro, 2024).

A própria escolha da escola como alvo se relaciona a essa lógica. O relatório de Cara et al. afirma que os ataques às escolas possuem alto impacto midiático e servem como estratégia de propaganda do extremismo de direita. Ferreira, Santos e Oriente retomam esse argumento ao observar que a centralidade social da escola ajuda a explicar por que esse espaço se torna palco privilegiado dessas ações: ele concentra aprendizagem, convivência juvenil, repercussão local e comoção nacional. Assim, a escola não é escolhida apenas porque o agressor estudou ali ou sofreu ali, mas também porque ela fornece audiência, simbolismo e difusão (Cara et al., 2022; Ferreira, Santos e Oriente, 2023).

O efeito copycat emerge justamente nesse cruzamento entre idolatria, performance e circulação imagética. No relatório de Cara et al., há referência expressa à competição entre fóruns de extrema direita para ver quem consegue mais atenção na mídia. Cada ataque, segundo o documento, é comentado pelos frequentadores e serve como inspiração para novos massacres; os atiradores tornam-se ícones entre os jovens desses espaços. O texto ainda menciona o mantra “Leve a escória junto”, dirigido a jovens com tendências suicidas, incentivando-os a matar o máximo de pessoas possível antes da morte. Essa formulação é importante porque mostra que a lógica do copycat não é apenas a de repetir um método, mas a de ocupar um lugar já consagrado dentro de uma comunidade de admiração da violência (Cara et al., 2022).

No Brasil, Suzano funciona como caso decisivo para compreender essa dinâmica. A reportagem posterior da BBC mostra que Guilherme Tauci e Luiz Henrique de Castro tentavam imitar Columbine, estudaram aquele massacre e obtiveram dicas no Dogolachan. A mesma matéria registra que o Dogolachan era ambiente em que autoproclamados incels fermentavam ódio contra mulheres e figuras de autoridade. Depois do ataque, o caso passou a gerar admiradores, inclusive jovens monitorados por reproduzirem imagens de Columbine, da Raul Brasil e do próprio Tauci em seus perfis. A reportagem é especialmente reveladora ao dizer que, nessas conversas, havia sempre dois elos: Suzano e Columbine. Isso demonstra

com clareza que o ataque brasileiro não apenas se inspirou num massacre anterior, mas também se converteu em modelo para novas fantasias e novos projetos violentos (BBC, 2020).

França et al. reforçam esse ponto ao afirmar que, nos casos de rampage, é comum o fascínio por atentados anteriores, especialmente Columbine e Suzano, bem como a criação de redes na web que idolatizam e incentivam novos ataques. Os autores ainda observam que, em Realengo, o Orkut já havia sido utilizado por “fãs” do massacre para apoiar atos semelhantes, enquanto em casos posteriores a investigação desarticulou comunicações entre outros infratores que pretendiam repetir tais eventos em diferentes estados. Em outra passagem, o ensaio destaca que causar horror por meio de atos brutais de violência é uma maneira de garantir cobertura midiática e alcançar fama, o que conecta diretamente o fenômeno ao desejo de reconhecimento pelo choque (França; Connell; Ribeiro, 2024).

Os casos mais recentes confirmam a continuidade e a intensificação desse padrão. Em Thomazia Montoro, o adolescente de 13 anos mantinha perfil fechado em rede social, anunciava a intenção de realizar o ataque, dizia esperar conseguir “ao menos uma morte” e era encorajado por outros usuários, um dos quais chegou a se definir como “mentor”. Além disso, carregava no nome de usuário o sobrenome “Tauci” e utilizava máscara com caveira, repetindo referências visuais e nominais a ataques anteriores. Outra reportagem, no mesmo conjunto de anexos, informa que o autor do ataque fazia menções explícitas ao massacre de Suzano e havia adotado em sua conta o sobrenome do perpetrador de 2019 (O Globo, 2023; CNN Brasil, 2023). Aqui, o copycat já não é apenas inferido: ele é performado antes do próprio ato, por meio do nome, da estética e da busca por aprovação dos pares.

Há, nesse caso, um detalhe especialmente importante para a análise da cultura de performance: o autor não apenas planejou o ataque em ambiente online, mas pediu validação para ele. A postagem em que desejava “boa sorte” e falava em conseguir “alguma morte” revela que a ação estava sendo socialmente antecipada e acompanhada por outros perfis. Isso mostra que, em muitos casos, o ambiente digital funciona como plateia preliminar do atentado. O gesto violento é ensaiado diante de um público reduzido, que reage, incentiva, comenta e, com isso, reforça a percepção de pertencimento do agressor. A passagem ao ato, portanto, não é apenas privada; ela pode ser precedida por mecanismos de aprovação difusa que reduzem freios morais e tornam a violência mais pensável (O Globo, 2023).

Em Sapopemba, a lógica é semelhante, embora por outro formato. Segundo reportagem do Metrôpoles, o adolescente de 16 anos responsável pelo ataque participava de

um grupo no Discord em que contou o que planejava fazer, compartilhou fotos da escola, perguntou como gravar a cena e recebeu incentivo e instruções sobre como cometer o atentado. A mesma matéria informa que a polícia não obteve o conteúdo integral das conversas, o que prejudicou a identificação de outros possíveis envolvidos. O ponto mais relevante aqui é que o ataque não foi apenas comunicado online: ele foi discutido como cena. Perguntar como gravar a ação evidencia o papel da imagem e da documentação do ato como parte de sua própria lógica. A violência não é apenas executada; ela é pensada como peça visual e como evento a ser registrado (Metrópoles, 2025).

Cambé, por sua vez, também reforça a existência de redes de preparação, instigação e apoio online. A Polícia Civil do Paraná concluiu que, além do autor, outras quatro pessoas foram presas durante a investigação, inclusive um jovem de Gravatá, em Pernambuco, apontado como mentor intelectual da invasão. Segundo a polícia, o autor conheceu esse indivíduo na internet, recebeu dele incentivo para cometer o crime e teve auxílio de outros envolvidos na compra de materiais, na gravação de fotos e vídeos e na preparação das postagens feitas minutos antes do atentado. O caso mostra que, em certos episódios, a radicalização online não se limita à influência difusa de fóruns ou comunidades: ela pode incluir direção estratégica, incentivo personalizado e colaboração prática para a execução do crime (PCPR, 2023; Gov.br, 2023).

Desse modo, a cultura de performance e o copycat não podem ser reduzidos a mera imitação superficial de roupas, nomes ou armas. Eles constituem uma forma de socialização violenta em que o jovem aprende a transformar o ataque em gesto de reconhecimento. O agressor procura parecer-se com seus predecessores não apenas por admiração, mas porque deseja ocupar o mesmo lugar simbólico que eles ocupam em determinados espaços digitais. A repetição do sobrenome “Tauci”, o uso de máscaras semelhantes, a circulação de imagens de Columbine e Suzano e os diálogos prévios com interlocutores online mostram que se trata de uma genealogia performada do horror. O sujeito não quer apenas matar; ele quer entrar numa linhagem, ser visto como continuidade, ser lido como herdeiro e, se possível, superar quem veio antes (BBC, 2020. França; Connell; Ribeiro, 2024; O Globo, 2023).

Por isso, a radicalização online precisa ser tratada como dimensão constitutiva do problema, e não como detalhe periférico. Ela fornece linguagem, estética, comunidade, legitimação e roteiro de ação. Também por isso respostas exclusivamente securitárias são insuficientes. O próprio relatório de Cara et al. insiste que artefatos de segurança, por si sós, não enfrentam o impacto do extremismo de direita sobre os jovens e podem até intensificar

ameaças, enquanto a prevenção exige monitoramento de fóruns, educação crítica da mídia, formação continuada de profissionais da educação e fortalecimento de redes protetivas (Cara et al., 2022). Em síntese, o ataque contemporâneo em escola, em vários casos, nasce da convergência entre ressentimento individual, misoginia como linguagem de mundo e internet como espaço de validação, propaganda e performance. É nessa convergência que se produz o sujeito que deseja ser, para os seus, o novo Columbine, o novo Suzano ou simplesmente o próximo nome a ser lembrado.

4 BULLYING, ISOLAMENTO JUVENIL E VIDEOGAMES

A análise dos ataques em escolas no Brasil exige cautela diante de explicações que, embora recorrentes no debate público, tendem a ser mobilizadas de forma apressada após episódios de grande repercussão. Entre essas explicações, o bullying, o isolamento juvenil e os videogames ocupam lugar central, não porque expliquem isoladamente a violência extrema contra escolas, mas porque aparecem com frequência nas narrativas produzidas sobre seus autores. O desafio, portanto, não consiste em negar a presença eventual desses elementos, mas em impedir que eles sejam transformados em causas automáticas de um fenômeno muito mais complexo, atravessado por sofrimento subjetivo, relações escolares, vínculos familiares, masculinidades ressentidas, radicalização online, discursos de ódio, desejo de reconhecimento e identificação com ataques anteriores.

Nesse sentido, este capítulo parte da premissa de que ataques de violência extrema contra escolas não se confundem com a violência escolar cotidiana, ainda que possam dialogar com ela. Humilhações, agressões, perseguições sistemáticas, exclusões e conflitos no espaço escolar podem compor determinadas trajetórias, mas não explicam, por si sós, a passagem ao ato. A diversidade dos incidentes registrados no Brasil, dos vínculos dos autores com as instituições atacadas, dos instrumentos utilizados e das motivações identificadas reforça a necessidade de tratar o fenômeno como uma forma específica de violência, e não como simples desdobramento automático do bullying ou de conflitos escolares ordinários. Essa distinção é essencial para evitar que experiências de sofrimento sejam convertidas em justificativa total do ataque, apagando dimensões como planejamento, escolha de alvos, repertórios ideológicos e intenção de produzir impacto simbólico (França; Connell; Ribeiro, 2024).

O bullying, quando presente, precisa ser compreendido em sua função concreta dentro de cada caso. Em determinadas situações, pode indicar um histórico de humilhação, rejeição e ressentimento; em outras, pode funcionar como explicação posterior, elaborada pela imprensa, por familiares, por colegas ou pelo próprio agressor. A diferença é relevante, pois a simples menção ao bullying não basta para demonstrar causalidade. O que interessa, do ponto de vista analítico, é perceber quando experiências de exclusão são reinterpretadas como narrativa de vingança, quando a dor é reorganizada como ressentimento e quando o sujeito passa a atribuir à escola, aos colegas ou a grupos específicos a responsabilidade por sua frustração. Nesses casos, o sofrimento não atua de modo mecânico, mas pode ser absorvido por uma gramática

de revanche, superioridade moral e legitimação da violência.

O isolamento juvenil também será tratado com essa mesma cautela. Não se trata de patologizar a solidão, a introversão ou o afastamento social, mas de compreender situações em que a ruptura de vínculos presenciais se combina com ausência de escuta, ressentimento acumulado e busca de pertencimento em ambientes digitais. A pandemia de Covid-19 tornou esse debate ainda mais relevante, pois intensificou o afastamento físico da escola, reduziu espaços cotidianos de convivência e ampliou a centralidade da internet na sociabilidade juvenil. Isso não significa afirmar que a pandemia tenha causado ataques, mas reconhecer que o isolamento, quando associado a vulnerabilidades prévias e a comunidades digitais violentas, pode favorecer formas problemáticas de identificação e pertencimento (Andrade et al., 2020).

Quanto aos videogames, a análise exige afastar a leitura moralizante que os transforma em causa da violência. A associação entre jogos eletrônicos e crimes violentos integra um processo histórico de pânico moral e criminalização cultural, no qual produtos culturais consumidos por milhões de pessoas passam a ser responsabilizados por eventos extremos sem que exista evidência concreta de relação causal. A crítica aos videogames, nesse contexto, funciona frequentemente como deslocamento de responsabilidade: em vez de enfrentar fatores como acesso a armas, discursos de ódio, misoginia, radicalização online, falhas institucionais e precariedade das redes de proteção, transfere-se a explicação para uma prática cultural juvenil (Khaled Jr., 2018). O caso de Suzano evidencia esse movimento, pois a associação entre jogos eletrônicos e massacre revelou formas de desengajamento moral e explicações reducionistas, nas quais a complexidade social do fenômeno foi substituída por uma causa única e facilmente assimilável pelo senso comum (Andrade; Nascimento; Gonçalves, 2023).

Desse modo, bullying, isolamento juvenil e videogames serão examinados como dimensões que exigem mediação, e não como respostas prontas. O capítulo busca compreender como experiências de humilhação, retraimento social, sociabilidade digital e pânico moral podem atravessar o debate sobre ataques escolares sem que se perca de vista a especificidade do fenômeno. A questão central não é localizar uma causa única, mas observar como sofrimento, ressentimento, cultura digital e desejo de reconhecimento podem se articular em trajetórias violentas. É nessa zona de interseção, evitando tanto a simplificação causal quanto a negação abstrata dos fatores envolvidos, que se desenvolverá a análise a seguir.

4.1 Bullying, ressentimento e narrativa de revanche nos ataques escolares

O bullying ocupa posição ambígua na análise dos ataques em escolas no Brasil. Por um lado, não pode ser ignorado, pois aparece de forma recorrente nas narrativas sobre determinados autores, especialmente nos casos em que há relatos de humilhações, exclusões, agressões simbólicas ou físicas e experiências prolongadas de rejeição no ambiente escolar. Por outro lado, também não pode ser elevado à condição de causa autônoma, suficiente ou universal, pois a violência extrema contra escolas envolve processos mais complexos do que a simples reação individual a uma vivência de sofrimento. A questão central, portanto, não é saber apenas se houve ou não bullying, mas compreender de que modo essa experiência foi incorporada à trajetória do ataque: se como motivação declarada, como agravante subjetivo, como justificativa posterior ou como explicação construída por terceiros. Essa distinção é relevante porque a mera presença de sofrimento escolar não explica, por si só, a passagem ao ato, sobretudo quando o ataque envolve planejamento, escolha de alvos, acesso a armas, produção de registros, identificação com ataques anteriores, discurso de ódio ou tentativa de obter reconhecimento público.

No levantamento empírico de ataques em escolas no Brasil entre 2001 e 2024, foram identificados 41 ataques envolvendo 42 escolas e 44 perpetradores, sendo que 31,7% dos incidentes foram fatais. O estudo também aponta que todos os perpetradores identificados eram do sexo masculino, que 72,7% tinham menos de 18 anos e que 88,6% eram alunos matriculados ou ex-alunos da escola atacada, o que reforça a centralidade do vínculo escolar na compreensão do fenômeno, mas não autoriza reduzir o ataque a um conflito escolar comum (França; Connell; Ribeiro, 2024). Quando o bullying aparece nos casos, ele deve ser lido dentro desse quadro mais amplo: não como causa isolada, mas como uma experiência que pode alimentar ressentimento, sentimento de injustiça, percepção de humilhação e desejo de revanche. A própria estrutura dos dados recomenda cautela, pois as motivações frequentemente se sobrepõem, envolvendo retaliação contra pares, adultos ou meninas, elementos ideológicos, misoginia, efeito cypcat e outros fatores de contexto (França; Connell; Ribeiro, 2024).

Essa leitura impede uma interpretação simplificadora. Em alguns episódios, o bullying aparece como motivação expressamente declarada pelo autor ou atribuída por colegas e familiares; em outros, surge como hipótese jornalística ou como explicação socialmente disponível para dar inteligibilidade ao ataque. Essa diferença não é secundária. Quando o

próprio agressor invoca o bullying, é necessário perguntar se ele descreve uma experiência real de vitimização ou se mobiliza essa narrativa como forma de legitimação moral da violência. Quando a imprensa ou terceiros atribuem o ataque ao bullying, é preciso verificar se essa explicação não está ocultando outros elementos igualmente relevantes, como misoginia, racismo, radicalização online, desejo de notoriedade, fascínio por ataques anteriores ou ressentimento contra a instituição escolar. O bullying, portanto, deve ser tratado menos como resposta definitiva e mais como dado a ser interpretado dentro da trajetória concreta de cada caso.

A contribuição da literatura comparada é útil nesse ponto. No modelo do “caminho para a violência pretendida”, o ataque não surge subitamente, mas tende a ser antecedido por uma sequência de agravamentos: queixas ou ressentimentos, ideação violenta, vazamentos de intenção, pesquisa, planejamento, preparação e, por fim, execução. Nessa perspectiva, experiências como sentir-se injustiçado, rejeitado ou perseguido podem funcionar como ponto inicial de queixa, mas não determinam automaticamente a violência. Muitos jovens sofrem bullying e jamais desenvolvem intenção homicida; o que diferencia os casos extremos é a combinação entre ressentimento persistente, incapacidade de elaboração, isolamento, fantasias de vingança, contato com repertórios violentos e ausência de intervenção eficaz nos momentos em que sinais prévios poderiam ter sido identificados (Schildkraut et al., 2023).

Por isso, o bullying deve ser compreendido como fator relacional e não como essência criminógena. Ele pode produzir sofrimento intenso, afetar a autoestima, aprofundar o isolamento e contribuir para a percepção de não pertencimento, mas apenas se torna relevante para a análise dos ataques quando se articula a outras mediações. A escola, nesse contexto, deixa de ser apenas o local onde ocorreram humilhações e passa a ser ressignificada pelo agressor como espaço de vingança, palco de demonstração de força ou símbolo de uma comunidade percebida como hostil. É nessa transformação da experiência de sofrimento em narrativa de revanche que se situa o problema. O ataque não é uma consequência inevitável do bullying, mas uma forma extrema de reelaboração violenta de frustrações, muitas vezes reforçada por discursos externos que oferecem ao sujeito uma identidade, um inimigo e um roteiro de ação.

Essa distinção também evita a vitimização acrítica do agressor. Reconhecer que determinado autor pode ter sofrido bullying não significa relativizar a violência praticada, nem atribuir responsabilidade às vítimas ou à comunidade escolar atingida. Significa apenas compreender que experiências de humilhação, quando não acolhidas, mediadas ou

interrompidas, podem integrar processos mais amplos de ressentimento. O erro analítico estaria em transformar essa experiência em explicação total, como se o ataque fosse uma reação compreensível ou previsível à violência sofrida. Ao contrário, a análise precisa manter a diferença entre sofrimento e autorização para a violência. O bullying pode explicar parte da trajetória subjetiva de alguns autores, mas não explica sozinho o planejamento, a escolha dos meios, a decisão de atacar pessoas específicas ou aleatórias, nem a incorporação de repertórios extremistas, misóginos ou imitativos.

Dessa forma, o bullying deve ser situado como um elemento importante, porém insuficiente. Ele ajuda a compreender certas trajetórias de ressentimento, mas não substitui a análise da cultura digital, das masculinidades violentas, da radicalização online, do acesso a armas, das falhas de escuta institucional e da busca por reconhecimento. Quando tratado isoladamente, o bullying produz uma explicação confortável, porque desloca o problema para o interior da escola e para relações interpessoais aparentemente identificáveis. Contudo, os ataques em escolas no Brasil demonstram que a violência extrema não nasce apenas da convivência escolar deteriorada, mas da articulação entre conflitos locais, repertórios globais de ataque, circulação de discursos de ódio e processos subjetivos de identificação violenta. O bullying, portanto, deve permanecer na análise, mas em seu devido lugar: como possível motivação declarada, agravante ou narrativa de justificação, nunca como causa única do fenômeno.

4.2 Isolamento juvenil, pandemia e deslocamento da sociabilidade para o ambiente digital

O isolamento juvenil, no contexto dos ataques em escolas, não deve ser compreendido como sinônimo simples de solidão, introversão ou baixa sociabilidade. Essa distinção é necessária para evitar uma leitura patologizante, que transformaria jovens reservados, tímidos ou socialmente retraídos em sujeitos presumidamente perigosos. O ponto relevante para a análise não é a existência de isolamento em si, mas a forma como determinadas trajetórias de afastamento progressivo podem se articular a ressentimentos acumulados, fragilidade de vínculos protetivos, ausência de escuta institucional, consumo de conteúdos violentos e aproximação de comunidades digitais marcadas por discursos de ódio. Assim como o bullying, o isolamento não é causa autônoma da violência extrema, mas pode funcionar como condição de agravamento quando deixa de ser apenas retraimento e passa a operar como

reorganização do pertencimento em espaços simbólicos atravessados por vingança, misoginia, extremismo e culto a ataques anteriores.

Essa leitura é especialmente importante porque a adolescência é uma fase em que pertencimento, reconhecimento e identidade possuem centralidade na formação subjetiva. Quando o jovem rompe ou enfraquece seus laços com a escola, com a família e com os pares presenciais, essa ausência não significa necessariamente vazio relacional. Muitas vezes, o que ocorre é uma substituição de vínculos: o sujeito se afasta de relações concretas, nas quais haveria possibilidade de mediação, conflito, escuta e intervenção adulta, e passa a encontrar reconhecimento em ambientes digitais mais fechados, menos regulados e frequentemente organizados por códigos próprios. Nesses espaços, frustrações individuais podem ser reinterpretadas como perseguição; rejeições afetivas podem ser convertidas em ressentimento contra meninas e mulheres; dificuldades escolares podem ser lidas como prova de humilhação; e o sofrimento pode ser reorganizado como identidade violenta. O isolamento, portanto, não importa apenas como afastamento social, mas como deslocamento da sociabilidade para ambientes em que o sujeito encontra linguagem, explicação e audiência para suas frustrações.

A pandemia de Covid-19 intensificou esse debate porque produziu uma experiência coletiva de interrupção das rotinas escolares e de enfraquecimento da convivência presencial. O fechamento das escolas, a ampliação do tempo de tela, a redução dos espaços de socialização e a instabilidade emocional do período afetaram profundamente a vida escolar e a formação subjetiva de crianças e adolescentes. Não se trata de afirmar que a pandemia causou ataques em escolas, o que seria uma simplificação incompatível com a complexidade do fenômeno, mas de reconhecer que ela aprofundou condições já existentes de isolamento, sofrimento psíquico e fragilidade dos vínculos. O retorno às atividades presenciais, nesse sentido, não poderia ser pensado como simples retomada administrativa do calendário escolar, pois exigia reflexão sobre os efeitos diversos da pandemia na afetividade, no intelecto e na convivência da comunidade escolar (Andrade; Gonçalves; Silva; Nascimento, 2020).

A experiência pandêmica também evidenciou que fenômenos de violência não podem ser explicados apenas como desvios individuais. Andrade, Gonçalves, Silva e Nascimento aproximam pandemia e massacres em escolas não porque sejam fenômenos idênticos, mas porque ambos expõem uma cultura de violência que tende a naturalizar desigualdades, preconceitos, estigmas e desengajamentos morais. Essa leitura é relevante para o presente trabalho porque impede que o isolamento juvenil seja tratado apenas como problema

psicológico privado. O jovem isolado não está fora da cultura; ao contrário, ele continua sendo atravessado por seus valores, suas hierarquias, seus discursos e suas formas de reconhecimento. Quando a cultura oferece repertórios de ódio, masculinidade violenta, desprezo pelo outro e legitimação da vingança, o isolamento pode deixar de ser apenas sofrimento silencioso e se transformar em espaço de incubação de fantasias agressivas (Andrade; Gonçalves; Silva; Nascimento, 2020).

No caso dos ataques em escolas, essa dimensão aparece de modo mais grave quando o isolamento se combina com interações em comunidades mórbidas ou extremistas online. Vinha et al. observam que, nos últimos anos, tornou-se cada vez mais presente a interação de autores com perfis, subcomunidades e comunidades virtuais que consomem ou disseminam conteúdos de ódio, o que pode favorecer processos de autorradicalização e radicalização online (Vinha et al., 2023). Esse dado não significa que a internet produza automaticamente a violência, mas demonstra que certos ambientes digitais podem fornecer repertórios, estímulos e reconhecimento para jovens que já se percebem excluídos, injustiçados ou humilhados. A passagem do isolamento ao ataque, portanto, não ocorre pela mera exposição ao meio digital, mas pela combinação entre vulnerabilidades subjetivas, ausência de vínculos protetivos, discursos violentos disponíveis e comunidades que reforçam a ideia de que a violência é uma forma legítima de reparação, expressão ou notoriedade.

O isolamento autoimposto, nesse quadro, deve ser entendido como um processo ambivalente. Em determinados casos, o jovem se afasta porque sofre, porque não encontra pertencimento ou porque percebe a escola como espaço de humilhação. Em outros, o afastamento passa a cumprir função estratégica: o sujeito se recolhe para planejar, pesquisar, consumir conteúdos, elaborar registros, ocultar intenções e evitar que terceiros interfiram em sua trajetória. A literatura comparada sobre ataques escolares mostra que os comportamentos prévios frequentemente seguem uma escalada que vai da queixa ou ressentimento à ideação violenta, passando por vazamentos de intenção, pesquisa, planejamento, preparação e execução. Nesse percurso, o isolamento pode dificultar a identificação de sinais prévios, pois reduz a possibilidade de que familiares, colegas, professores ou outros adultos percebam mudanças de comportamento, conteúdos consumidos ou manifestações de intenção violenta (Schildkraut et al., 2023).

Essa observação não deve ser confundida com uma defesa de vigilância indiscriminada sobre adolescentes. O ponto é outro: ataques planejados contra escolas raramente surgem de forma instantânea, e muitas vezes são antecidos por sinais, falas,

postagens, desenhos, ameaças, pesquisas, fascínio por armas, referências a ataques anteriores ou manifestações de ódio. Quando o jovem está isolado, esses sinais podem circular apenas em ambientes virtuais fechados ou ser percebidos por pares que não sabem como agir, minimizam a gravidade da situação ou aderem ao chamado “código de silêncio”. Por isso, a discussão sobre isolamento precisa ser vinculada à construção de espaços de escuta, canais seguros de comunicação, fortalecimento da convivência escolar e formação de adultos capazes de identificar mudanças relevantes sem transformar sofrimento juvenil em caso policial imediato. A prevenção não depende apenas de controle, mas de presença institucional qualificada.

Nesse sentido, a escola ocupa posição paradoxal. Ela pode ser vivida pelo autor como espaço de sofrimento, rejeição ou humilhação, mas também é uma das poucas instituições capazes de interromper trajetórias de isolamento antes que elas se consolidem em identidades violentas. Quando a escola perde sua função de pertencimento, quando deixa de operar como espaço de reconhecimento e convivência, abre-se margem para que outros espaços ofereçam respostas mais simples, mais agressivas e mais sedutoras. Comunidades online de ódio não apenas acolhem ressentimentos; elas os interpretam, organizam e devolvem ao sujeito sob a forma de missão, vingança ou performance. O problema, portanto, não está apenas no jovem que se isola, mas na disputa pelo sentido desse isolamento: ele pode ser acolhido por redes de cuidado, ou capturado por redes de radicalização.

Desse modo, o isolamento juvenil deve ser mantido na análise como fator de risco relacional e contextual, nunca como explicação isolada. Ele se torna relevante quando aparece associado à fragilidade dos vínculos escolares e familiares, à intensificação da vida digital, ao consumo de discursos de ódio, à identificação com ataques anteriores e à elaboração de fantasias de revanche. A pandemia agravou esse cenário ao reduzir a presença física da escola e tornar mais difícil a mediação cotidiana de conflitos, sofrimentos e sinais de ruptura. Contudo, a resposta não pode ser a criminalização da juventude isolada, mas a construção de uma escola mais atenta à convivência, à escuta e à formação ética. Se o isolamento pode ser um espaço de incubação de ressentimentos, também pode ser interrompido por vínculos, reconhecimento e intervenção precoce. A diferença entre uma trajetória de sofrimento e uma trajetória de violência não está apenas no indivíduo, mas nas mediações que ele encontra — ou deixa de encontrar — ao longo do caminho.

4.3 Videogames, pânico moral e deslocamento de responsabilidade

A associação entre videogames e ataques em escolas deve ser examinada com especial cautela, pois ocupa, no debate público, uma função explicativa muitas vezes desproporcional à sua capacidade real de esclarecer o fenômeno. Após episódios de violência extrema, é comum que jogos eletrônicos sejam rapidamente mobilizados como causa, estímulo ou fator de indução da conduta dos autores, sobretudo quando se descobre que eles consumiam jogos de tiro, frequentavam lan houses, participavam de comunidades digitais ou tinham familiaridade com a cultura gamer. Essa leitura, entretanto, incorre em uma simplificação grave: transforma uma prática cultural massiva, compartilhada por milhões de pessoas que jamais praticaram violência semelhante, em explicação causal para eventos raros, complexos e planejados. O problema, portanto, não está em reconhecer que determinados autores jogavam videogames, mas em atribuir a essa informação um valor explicativo que ela, isoladamente, não possui.

A contribuição de Salah Khaled Jr. é central justamente porque desloca a discussão da pergunta simplista sobre se videogames “causam” violência para uma análise criminológica mais ampla sobre pânico moral, criminalização cultural e produção social de bodes expiatórios. Para o autor, a suposta relação de causa e efeito entre videogame e violência não se sustenta em evidência concreta, mas em um discurso historicamente produzido pela imprensa, recepcionado por atores políticos, grupos de pressão e determinadas pesquisas de credibilidade questionável, resultando na criminalização simbólica dos jogos, de seus criadores e de seus consumidores (Khaled Jr., 2018). Nesse sentido, os videogames são frequentemente tratados de modo semelhante a outras expressões culturais que, em momentos históricos distintos, também foram acusadas de corromper a juventude, estimular crimes ou degradar valores sociais, como quadrinhos, rock, rap, cinema e televisão. A novidade não está na estrutura moralizante da acusação, mas no objeto contemporâneo escolhido para condensar ansiedades sociais sobre juventude, tecnologia e violência.

No contexto dos ataques em escolas, essa lógica opera com especial força porque oferece uma resposta rápida para um fenômeno cuja compreensão exige muito mais trabalho analítico. Ao responsabilizar os jogos eletrônicos, evita-se enfrentar fatores mais incômodos, como a circulação de discursos de ódio, a radicalização online, a misoginia, o racismo, o culto a perpetradores anteriores, o acesso a armas, a fragilidade das redes de proteção, o isolamento juvenil e as falhas institucionais de escuta e prevenção. A centralidade atribuída ao jogo,

portanto, funciona como deslocamento de responsabilidade: a explicação é transferida para uma prática cultural identificável, enquanto os processos sociais mais profundos permanecem parcialmente invisíveis. O videogame, nesse caso, converte-se em uma causa confortável, pois permite ao debate público localizar a violência em um objeto externo, moralmente suspeito e facilmente condenável, sem enfrentar as condições históricas, escolares, familiares, digitais e ideológicas que atravessam a produção do ataque.

Isso não significa afirmar que a cultura digital seja irrelevante. Ao contrário, a análise precisa distinguir o videogame, enquanto forma de entretenimento, expressão cultural e prática lúdica, dos ambientes digitais que podem se organizar em torno ou ao lado dessa cultura. Jogos eletrônicos não possuem, por si mesmos, poder de produzir ataques em escolas; contudo, determinados fóruns, chats, servidores, grupos fechados, plataformas de transmissão e comunidades online podem funcionar como espaços de circulação de misoginia, racismo, extremismo, idolatria de assassinos e incentivo à violência. A diferença é decisiva: não se trata de atribuir ao jogo uma essência criminógena, mas de compreender como certos ecossistemas digitais podem capturar práticas juvenis e convertê-las em formas de pertencimento violento. O problema não é o ato de jogar, mas a eventual inserção do jovem em comunidades que oferecem linguagem, inimigos, reconhecimento e roteiros de ação para ressentimentos previamente acumulados.

Essa distinção permite compreender por que a crítica aos videogames, quando feita de forma moralizante, tende a prejudicar mais do que esclarecer. Ao insistir na ideia de que jogos violentos dessensibilizam, treinam ou induzem jovens à violência real, o discurso público aproxima fantasia e ação de modo indevido, como se a representação simbólica da violência fosse suficiente para produzir comportamento homicida. Khaled Jr. enfrenta precisamente essa hipótese ao questionar as pesquisas que procuram sustentar uma relação entre games, agressividade e dessensibilização, apontando fragilidades metodológicas e a ausência de uma conclusão capaz de demonstrar causalidade entre jogar videogame e cometer violência real (Khaled Jr., 2018). A experiência lúdica pode envolver conflito, competição, simulação ou narrativa violenta, mas isso não autoriza afirmar que o jogador transporá tais elementos para o mundo concreto sob a forma de ataque. Confundir representação e causalidade significa abandonar a mediação crítica entre cultura, subjetividade e ação.

O caso de Suzano é especialmente relevante para essa discussão porque reativou, no Brasil, a associação imediata entre jogos eletrônicos e massacres escolares. A análise de comentários sobre o episódio demonstra que a referência aos games apareceu de modo

significativo no debate público, mas sobretudo como expressão de desengajamento moral e de explicação reducionista. Ao atribuir centralidade causal aos jogos, parte dos comentários deslocava a responsabilidade para uma prática cultural juvenil e obscurecia a necessidade de uma leitura multifatorial do fenômeno. Nessa chave, a crítica aos videogames não produzia maior compreensão sobre o massacre, mas reafirmava uma forma de senso comum que responsabiliza indivíduos, objetos ou culturas juvenis, sem enfrentar os processos sociais que estruturam a violência (Andrade; Nascimento; Gonçalves, 2023).

A partir disso, é possível afirmar que os videogames devem permanecer no debate, mas não no lugar que o pânico moral pretende lhes atribuir. Eles podem ser relevantes como objeto de disputa cultural, como elemento da sociabilidade juvenil e como ponto de entrada para discutir ambientes digitais, masculinidades, fóruns, comunidades online e circulação de discursos violentos. Não são, porém, causa suficiente, fator determinante ou explicação privilegiada para ataques em escolas. Quando um autor de ataque também é jogador, essa informação precisa ser situada dentro de sua trajetória concreta, e não convertida automaticamente em prova de influência criminógena. Do mesmo modo que o consumo de filmes, músicas, livros ou séries violentas não basta para explicar um crime, o consumo de jogos eletrônicos não pode ser tratado como atalho causal para compreender ataques planejados contra instituições escolares.

Portanto, a análise dos videogames, neste trabalho, não se orienta pela absolvição abstrata de toda cultura digital nem pela adesão ao discurso que criminaliza os jogos. O ponto central é distinguir mediação de causalidade. A cultura digital pode participar da formação de repertórios, linguagens e comunidades; os jogos podem compor o cotidiano de jovens que, por outros motivos, caminham para trajetórias violentas; e determinados espaços online podem funcionar como ambientes de radicalização. Nada disso, entretanto, autoriza afirmar que videogames façam ou ajudem, por si mesmos, ataques em escolas acontecerem. A violência extrema contra escolas exige planejamento, decisão, motivação, acesso a meios, identificação com alvos e, muitas vezes, busca por reconhecimento. Reduzi-la aos games é repetir uma explicação moralmente confortável, mas analiticamente insuficiente.

Desse modo, os videogames devem ser compreendidos, sobretudo, como objeto de pânico moral e deslocamento de responsabilidade. A pergunta decisiva não é se o jogo “transforma” jovens em agressores, mas por que a sociedade recorre tão rapidamente a essa explicação quando se vê diante de uma violência que revela falhas mais profundas. A resposta parece estar justamente na função do bode expiatório: ao culpar os jogos, preservam-se

intocados os mecanismos de socialização, os discursos de ódio, as precariedades institucionais, as fragilidades da convivência escolar e a ausência de políticas consistentes de prevenção. Por isso, enfrentar a associação simplista entre videogames e ataques escolares não é defender ingenuamente a cultura gamer, mas impedir que uma explicação falsa ocupe o lugar de uma análise séria, multifatorial e socialmente responsável.

5 CONCLUSÃO

A análise desenvolvida ao longo deste trabalho permite concluir que os ataques em escolas no Brasil não podem ser compreendidos como episódios isolados, meramente individuais ou explicáveis por uma única causa. Embora cada caso possua sua própria singularidade, a observação cronológica do fenômeno revela a formação progressiva de uma nova modalidade de violência extrema em ambiente escolar, distinta das formas tradicionais de violência escolar que marcaram décadas anteriores. A escola brasileira sempre foi atravessada por conflitos, depredações, agressões, humilhações, incivilidades e violências institucionais, mas os ataques planejados, armados, performáticos e frequentemente associados a discursos de ódio configuram um objeto específico, cuja compreensão exige maior rigor conceitual e analítico.

Nesse sentido, o primeiro ponto conclusivo deste trabalho é a necessidade de distinguir a violência escolar em sentido amplo dos ataques de violência extrema contra escolas. Nos anos 1980, a violência era percebida principalmente como agressão contra a escola, expressa em invasões, depredações, furtos e danos ao patrimônio. Nas décadas seguintes, especialmente nos anos 1990 e 2000, ela passou a ser compreendida também como parte do cotidiano escolar, envolvendo ameaças, humilhações, agressões verbais e físicas, conflitos interpessoais e formas reiteradas de hostilidade entre alunos e demais membros da comunidade escolar. A partir de 2019, entretanto, observa-se uma inflexão qualitativa: os ataques passam a reunir planejamento, uso de armas, escolha de alvos, referências a casos anteriores, circulação em ambientes digitais e tentativa de produzir impacto simbólico. Não se trata, portanto, de mera continuidade quantitativa da violência escolar, mas da consolidação de uma forma contemporânea e específica de violência extrema.

A cronologia examinada demonstra que casos como Realengo, Goiânia, Suzano, Thomazia Montoro, Cambé, Manaus e Sapopemba não devem ser lidos como eventos desconectados entre si, tampouco como simples explosões individuais de sofrimento. Eles revelam padrões que se repetem com diferentes intensidades: vínculos prévios com a instituição escolar, ressentimentos acumulados, experiências de humilhação, circulação de discursos violentos, fascínio por massacres anteriores, uso de armas brancas ou de fogo, sinais prévios de intenção e, em casos mais recentes, forte presença de interações digitais. Esses elementos não aparecem sempre da mesma forma, nem com a mesma relevância, mas indicam que a violência extrema contra escolas no Brasil passou a operar por uma lógica que combina

trajetória subjetiva, ambiente escolar, cultura digital e repertórios simbólicos de reconhecimento.

Outro ponto central é que a radicalização online deixou de ser aspecto periférico e passou a integrar a estrutura contemporânea do fenômeno. A internet não funciona apenas como instrumento neutro de comunicação, mas como ambiente de socialização, aprendizagem, validação e performance da violência. Fóruns, servidores, redes sociais, aplicativos de mensagem, chats e comunidades anônimas podem funcionar como espaços de circulação de misoginia, racismo, extremismo, idolatria de perpetradores anteriores e incentivo à repetição de ataques. Em tais espaços, jovens isolados ou ressentidos podem encontrar não apenas conteúdos violentos, mas uma linguagem capaz de organizar sua frustração, oferecer inimigos, fornecer modelos de ação e prometer reconhecimento. O ataque, nesse contexto, não é apenas executado contra vítimas imediatas; ele é planejado como mensagem, imagem e espetáculo dirigido a uma audiência real ou simbólica.

A misoginia também se mostrou elemento indispensável para a compreensão de parte dos ataques. Ela não deve ser reduzida a um preconceito individual ou a um detalhe secundário da biografia dos autores, mas entendida como estrutura de sentido que organiza ressentimentos masculinos e transforma rejeição, frustração ou humilhação em hostilidade contra meninas e mulheres. Em alguns casos, a dimensão de gênero aparece na escolha das vítimas; em outros, manifesta-se no vocabulário, nas ameaças, nos registros prévios, no desprezo por professoras ou colegas e na adesão a comunidades digitais marcadas por discursos misóginos. A rejeição afetiva, quando reinterpretada em chave de ressentimento e superioridade masculina, pode ser convertida em narrativa de revanche. Por isso, a análise dos ataques em escolas precisa incorporar a misoginia como componente estrutural de certas trajetórias violentas, e não apenas como motivação ocasional.

Do mesmo modo, o bullying deve ser mantido na análise, mas em seu devido lugar. Ele pode aparecer como experiência concreta de humilhação, perseguição e exclusão, podendo contribuir para sofrimento psíquico, retraimento social e ressentimento. Contudo, não constitui causa autônoma dos ataques. Muitos jovens sofrem bullying e jamais desenvolvem ideia homicida ou intenção de atacar uma escola. O que diferencia os casos extremos não é a simples existência de sofrimento, mas a forma como esse sofrimento é reelaborado em narrativas de vingança, em identificação com repertórios violentos e em disposição para transformar a escola em palco de punição simbólica. Assim, o bullying pode funcionar como motivação declarada, agravante ou narrativa de justificação, mas não substitui

a análise de fatores como radicalização online, misoginia, acesso a armas, isolamento, planejamento e efeito copycat.

O isolamento juvenil, por sua vez, também não pode ser confundido com causa direta da violência. O jovem isolado, introvertido ou socialmente retraído não deve ser tratado como ameaça presumida. O problema surge quando o isolamento se combina com ausência de vínculos protetivos, ressentimento acumulado, falta de escuta institucional e deslocamento da sociabilidade para comunidades digitais violentas. A pandemia de Covid-19 agravou esse debate ao reduzir a convivência presencial, ampliar o tempo de tela e fragilizar relações escolares e comunitárias. Ainda assim, não se pode afirmar que a pandemia causou ataques em escolas; o que se pode sustentar é que ela intensificou condições de afastamento, sofrimento e imersão digital que, em determinados contextos, podem favorecer trajetórias de radicalização e pertencimento violento.

A discussão sobre videogames permitiu afastar uma das explicações mais recorrentes e menos consistentes do debate público. A tentativa de responsabilizar jogos eletrônicos por ataques escolares opera como forma de pânico moral e deslocamento de responsabilidade. Ao transformar videogames em causa da violência, o discurso público evita enfrentar elementos mais complexos, como discursos de ódio, falhas de prevenção, cultura armamentista, misoginia, radicalização online, precariedade da convivência escolar e ausência de políticas públicas consistentes. A crítica de Salah Khaled Jr. é fundamental nesse ponto, pois demonstra que a associação entre videogame e violência real integra um processo histórico de criminalização cultural, semelhante ao que já ocorreu com outras formas de expressão cultural. Jogos eletrônicos podem fazer parte da sociabilidade juvenil, mas não possuem poder causal comprovado para produzir ataques em escolas.

Com isso, a principal conclusão deste trabalho é que os ataques em escolas no Brasil devem ser compreendidos como fenômeno multifatorial, situado na interseção entre trajetórias subjetivas, conflitos escolares, masculinidades ressentidas, cultura digital, discursos de ódio, radicalização online e busca por reconhecimento. Não se trata de negar a existência de sofrimento individual, bullying, isolamento ou conflitos familiares, mas de recusar que qualquer desses elementos seja transformado em explicação total. A violência extrema contra escolas exige planejamento, decisão, meios materiais, elaboração simbólica, escolha de alvos e, em muitos casos, desejo de inscrição em uma linhagem de ataques anteriores. Por isso, explicações monocausais são insuficientes e, muitas vezes, perigosas, pois desviam a atenção dos processos sociais e institucionais que precisam ser enfrentados.

Também se conclui que a escola ocupa posição ambígua nesse fenômeno. Ela pode aparecer, para determinados autores, como espaço de humilhação, rejeição ou ressentimento, mas também é uma das instituições mais importantes para interromper trajetórias de isolamento e radicalização. A resposta aos ataques não pode se limitar ao aumento da vigilância, ao endurecimento disciplinar ou à presença policial. Tais medidas podem ter função emergencial em determinados contextos, mas são incapazes de enfrentar, sozinhas, os fatores que estruturam a violência. A prevenção exige fortalecimento da convivência escolar, formação de professores e equipes pedagógicas, canais seguros de escuta, atenção à saúde mental, educação crítica das mídias, enfrentamento da misoginia e do racismo, monitoramento responsável de ameaças e atuação articulada entre escola, família, comunidade e Estado.

Por fim, compreender os ataques em escolas como nova configuração da violência no Brasil não significa tratá-los como fenômeno inevitável. Ao contrário, significa reconhecer que eles são produzidos em contextos sociais, culturais e digitais específicos e, por isso, podem ser prevenidos por políticas públicas adequadas, por respostas institucionais qualificadas e por uma leitura menos simplificadora da juventude, da escola e da violência. A tarefa central não é encontrar um único culpado, mas compreender as mediações que transformam sofrimento em ressentimento, isolamento em pertencimento violento, misoginia em identidade e violência em performance. Somente a partir dessa compreensão será possível enfrentar o fenômeno sem reduzi-lo, sem moralizá-lo e sem abandonar a complexidade que ele exige.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam (org.). Escola e violência. Brasília: UNESCO, 2002. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000128717>. Acesso em: 27 maio 2026.

ABRAMOVAY, Miriam; RUAS, Maria das Graças. Violências nas escolas. Brasília: UNESCO, 2003. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000133967_por. Acesso em: 27 maio 2026.

ALBUQUERQUE, Flávia. Em SP, 69% dos alunos consideram escolas estaduais ambientes violentos. Agência Brasil, São Paulo, 29 mar. 2023. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2023-03/em-sp-69-dos-alunos-consideram-e-scolas-estaduais-ambientes-violentos>. Acesso em: 27 maio 2026.

ANDRADE, Fernando César Bezerra de; GONÇALVES, Catarina Carneiro; SILVA, Maria Clara Sena da; NASCIMENTO, Vital Fabrício do. Pandemia e massacres em escolas: sacudindo raízes da cultura de violência. Revista Educare, João Pessoa, v. 4, n. 2, p. 1-25, ago./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/educare/article/view/53484>. Acesso em: 27 maio 2026.

ANDRADE, Fernando César Bezerra de; NASCIMENTO, Vital Fabrício do; GONÇALVES, Catarina Carneiro. Desengajamentos morais na associação entre jogos eletrônicos e o massacre de Suzano. Revista Educare, João Pessoa, v. 8, p. 1-36, jan./dez. 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/educare/article/view/67300>. Acesso em: 27 maio 2026.

AVENTURAS NA HISTÓRIA. SP: estudante que matou professora fazia menções a autor do massacre de Suzano. Aventuras na História, São Paulo, 27 mar. 2023. Disponível em: <https://aventurasnahistoria.uol.com.br/noticias/historia-hoje/sp-estudante-que-matou-professor-a-fazia-mencoes-autor-do-massacre-de-suzano.phtml>. Acesso em: 27 maio 2026.

BERNARDES, Vinícius; RIGUE, André; VITORIA, Dayres; LAFORÉ, Bruno. Ataque com arma em escola na zona leste de São Paulo mata uma aluna e deixa três feridos. CNN Brasil, São Paulo, 23 out. 2023. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/homem-invade-escola-na-zona-leste-de-sao-paulo-e-d-eixa-feridos-em-ataque-com-arma/>. Acesso em: 27 maio 2026.

BERNARDO, Jessica. Após mais de um ano, Discord esconde conversas sobre ataque a escola. Metrôpoles, São Paulo, 11 jun. 2025. Disponível em: <https://www.metropoles.com/sao-paulo/apos-mais-de-um-ano-discord-esconde-conversas-sob-re-ataque-a-escola>. Acesso em: 27 maio 2026.

BOEHM, Camila. Após ataque, especialistas propõem escuta ativa nas escolas. Agência Brasil, São Paulo, 10 abr. 2023. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2023-04/apos-ataque-especialistas-propoem-escuta-ativa-nas-escolas>. Acesso em: 27 maio 2026.

BOTTARI, Elenilce. Assassino deixa vídeo em que diz que bullying motivou o massacre de Realengo. O Globo, Rio de Janeiro, 15 abr. 2011. Disponível em:

<https://oglobo.globo.com/rio/assassino-deixa-video-em-que-diz-que-bullying-motivou-massacre-de-realengo-2795782>. Acesso em: 27 maio 2026.

BRASILEIRO, Jéssica Maria; SANTOS, Laymert Milane Matos dos; SILVA, Natália Ribeiro da. De Columbine a Suzano: uma análise sócio-histórica de atentados escolares. *Psicologia USP*, São Paulo, v. 35, e190164, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/0103-6564e190164>.

CARA, Daniel et al. O extremismo de direita entre adolescentes e jovens no Brasil: ataques às escolas e alternativas para a ação governamental. São Paulo: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2022. Disponível em: <https://tinyurl.com/cara-extremismo>. Acesso em: 27 maio 2026.

CHARLOT, Bernard. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. *Sociologias*, Porto Alegre, v. 4, n. 8, p. 432-443, jul./dez. 2002. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-45222002000200016>.

CNN BRASIL. Autor de ataque em escola em São Paulo chega à Fundação Casa. CNN Brasil, São Paulo, 27 mar. 2023. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/autor-de-ataque-em-escola-em-sao-paulo-chega-a-fundacao-casa/>. Acesso em: 27 maio 2026.

CORREIO BRAZILIENSE. Vídeo mostra homem agredindo alunos e professores em escola na Estrutural. *Correio Braziliense*, Brasília, 7 abr. 2015. Disponível em: https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/cidades/2015/04/07/interna_cidadesdf,478510/video-mostra-homem-agredindo-alunos-e-professores-em-escola-na-estrutural.shtml. Acesso em: 27 maio 2026.

DURÃES, Mariana; CHAGAS, Bruna; VILAS BOAS, Pedro. Adolescente armado é apreendido após tentativa de ataque em escola no AM. *UOL Notícias*, São Paulo, 10 abr. 2023. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2023/04/10/manaus-ataque-escola.htm>. Acesso em: 27 maio 2026.

FERREIRA, Victor José; SANTOS, Maria do Socorro dos; ORIENTE, Sandra Beatriz. O cenário da violência em destaque: discutindo os atuais ataques nas escolas de educação básica no Brasil. *Revista Transmutare*, Curitiba, v. 8, e17237, 2023. DOI: <http://dx.doi.org/10.3895/rtr.v8n0.17237>.

FRANÇA, Leandro Ayres; CONNELL, Nadine M.; RIBEIRO, Mateus Augusto Silveira. Ataques nas escolas no Brasil: pesquisa descritiva sobre as características dos incidentes ocorridos entre 2001 e 2024. *Boletim IBCCRIM*, São Paulo, v. 32, n. 383, p. 18-22, out. 2024. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.13323464>.

FREITAS, Hyndara; RIBEIRO, Aline. Ataque em escola estadual de Sapopemba deixa uma aluna morta e 3 feridos, em São Paulo. *O Globo*, São Paulo, 23 out. 2023. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/sao-paulo/noticia/2023/10/23/ataque-a-escola-publica-deixa-3-feridos-em-sao-paulo.ghtml>. Acesso em: 27 maio 2026.

GALVÃO, César. Justiça autoriza quebra de sigilo de celular, HD externo e Xbox de autor de ataque a escola em SP. *G1*, São Paulo, 30 mar. 2023. Disponível em:

<https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2023/03/30/justica-autoriza-quebra-de-sigilo-de-celular-hd-externo-e-xbox-de-autor-de-ataque-a-escola-em-sp.ghml>. Acesso em: 27 maio 2026.

G1. Cronologia: massacre em Suzano. G1, Mogi das Cruzes e Suzano, 13 mar. 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/mogi-das-cruzes-suzano/noticia/2019/03/13/cronologia-massacre-em-suzano.ghml>. Acesso em: 27 maio 2026.

G1. Manuscritos de atirador mostram fixação por terrorismo. G1, Rio de Janeiro, 10 abr. 2011. Disponível em: <https://g1.globo.com/Tragedia-em-Realengo/noticia/2011/04/manuscritos-de-atirador-mostra-m-fixacao-por-terrorismo.html>. Acesso em: 27 maio 2026.

G1 MOGI DAS CRUZES E SUZANO. Dupla ataca escola em Suzano, mata oito pessoas e se suicida. G1, Mogi das Cruzes e Suzano, 13 mar. 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/mogi-das-cruzes-suzano/noticia/2019/03/13/tiros-deixam-feridos-em-escola-de-suzano.ghml>. Acesso em: 27 maio 2026.

G1 PR; RPC LONDRINA. Assassino de colégio em Cambé é encontrado morto na prisão. G1, Paraná, 21 jun. 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/pr/norte-noroeste/noticia/2023/06/21/assassino-de-colegio-em-cambe-e-encontrado-morto-na-prisao.ghml>. Acesso em: 27 maio 2026.

G1 SP. Ataque a escola em SP completa uma semana: o que se sabe até agora e os próximos passos da investigação. G1, São Paulo, 3 abr. 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2023/04/03/ataque-a-escola-em-sp-completa-uma-semana-o-que-se-sabe-ate-agora-e-os-proximos-passos-da-investigacao.ghml>. Acesso em: 27 maio 2026.

G1 SP; TV GLOBO. Uma professora morre e três ficam feridas em ataque a escola estadual em SP; aluno também se feriu. G1, São Paulo, 27 mar. 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2023/03/27/professores-e-alunos-sao-esfaqueados-dentro-de-escola-estadual-na-zona-sul-de-sp-diz-pm.ghml>. Acesso em: 27 maio 2026.

GIRALDI, Renata. Muçulmanos negam que homem que matou alunos no Rio seja islâmico ou tenha vínculos com a religião. Agência Brasil, Brasília, 7 abr. 2011. Disponível em: <https://memoria.ebc.com.br/agenciabrasil/noticia/2011-04-07/muculmanos-negam-que-home-m-que-matou-alunos-no-rio-seja-islamico-ou-tenha-vinculos-com-religiao>. Acesso em: 27 maio 2026.

GONÇALVES, Eduardo. As conversas do atirador de Goiânia com um amigo. Veja, São Paulo, 27 out. 2017. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/brasil/as-conversas-do-atirador-de-goiania-com-um-amigo>. Acesso em: 27 maio 2026.

GRUPO DE TRABALHO DE ESPECIALISTAS EM VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS. Ataques às escolas no Brasil: análise do fenômeno e recomendações para a ação governamental. Brasília: Ministério da Educação, 2023.

GUIMARÃES, Áurea Maria. A depredação escolar e a dinâmica da violência. 1990. Tese

(Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1990. DOI: <https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP.1990.28961>.

HONÓRIO, Gustavo. Adolescente que matou professora em SP ficará internado provisoriamente por no máximo 45 dias, diz Justiça. G1, São Paulo, 28 mar. 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2023/03/28/adolescente-que-matou-professora-em-ataque-a-escola-em-sp-sera-internado-provisoriamente-decide-justica.ghtml>. Acesso em: 27 maio 2026.

KHALED JR., Salah H. Videogame e violência: cruzadas morais contra os jogos eletrônicos no Brasil e no mundo. 1. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

LANGEANI, Bruno. Raio-X de 20 anos de ataques a escolas no Brasil: 2002-2023. São Paulo: Instituto Sou da Paz, 2023. Disponível em: <https://tinyurl.com/soudapaz-raiox>. Acesso em: 27 maio 2026.

LEAL, Arthur. “Irá acontecer hoje”: aluno anunciou ataque a escola em rede social; quem interagiu com publicações será investigado, diz polícia de SP. O Globo, Rio de Janeiro, 27 mar. 2023. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/noticia/2023/03/adolescente-anunciou-ataque-a-escola-em-rede-social-quem-interagiu-com-publicacoes-sera-investigado-diz-policia-de-sp.ghtml>. Acesso em: 27 maio 2026.

MELO, Daniel. Movimentos sociais atribuem ataques a escolas a discurso de ódio. Agência Brasil, São Paulo, 27 mar. 2023. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2023-03/movimento-social-atribui-ataques-escolas-discurso-de-odio>. Acesso em: 27 maio 2026.

MELO, Daniel. Professora morre e 5 pessoas são feridas em ataque contra escola em SP. Agência Brasil, São Paulo, 27 mar. 2023. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2023-03/professora-morre-e-5-pessoas-sao-feridas-em-ataque-contra-escola-em-sp>. Acesso em: 27 maio 2026.

MELO, Maria Luisa de. “O assassino optou por matar apenas as meninas bonitas”, diz tia de menina morta com tiro na testa. Jornal do Brasil, Rio de Janeiro, 7 abr. 2011. Disponível em: <https://www.jb.com.br/rio/noticias/2011/04/07/o-assassino-optou-por-matar-apenas-as-meninas-bonitas-diz-tia-de-menina-morta-com-tiro-na-testa/>. Acesso em: 27 maio 2026.

MINISTÉRIO DA JUSTIÇA E SEGURANÇA PÚBLICA. Com o apoio do MJSP, Polícia Civil do Paraná prende envolvido em ataque a escola de Cambé. Gov.br, Brasília, 10 jul. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mj/pt-br/assuntos/noticias/com-o-apoio-do-mjsp-policia-civil-do-parana-prende-envolvido-em-ataque-a-escola-de-cambe>. Acesso em: 27 maio 2026.

PODER360. Aluno que atacou escola foi frio em depoimento, diz delegado. Poder360, Brasília, 28 mar. 2023. Disponível em: <https://www.poder360.com.br/justica/aluno-que-atacou-escola-foi-frio-em-depoimento-diz-delegado/>. Acesso em: 27 maio 2026.

POLÍCIA CIVIL DO PARANÁ. PCPR conclui inquérito policial sobre atentado à escola em Cambé. Polícia Civil do Paraná, Curitiba, 28 jun. 2023. Disponível em: <https://www.policiacivil.pr.gov.br/Noticia/PCPR-conclui-inquerito-policial-sobre-atentado-escola-em-Cambe>. Acesso em: 27 maio 2026.

RACORTI, Valmor Siqueira; ANDRADE, André Eduardo Ribeiro de. Ataques ativos: análise de um fenômeno e propostas de atuação em amplo espectro. Velho General, 7 abr. 2023. Disponível em: <https://tinyurl.com/racorti-ataquesativos>. Acesso em: 27 maio 2026.

RODRIGUES, Mateus; NANINI, Lucas. Homem é preso ao invadir escola do DF e agredir servidores e 13 alunos. G1, Distrito Federal, 6 abr. 2015. Disponível em: <https://g1.globo.com/distrito-federal/noticia/2015/04/homem-e-preso-ao-invadir-escola-do-df-e-agredir-servidores-e-11-alunos.html>. Acesso em: 27 maio 2026.

SCHILDKRAUT, Jaclyn; CONNELL, Nadine; BARBIERI, Nina; AZEREDO, Rafael de. American uniqueness revisited: a comparative examination of two school shootings using the path to intended violence. International Journal of Comparative and Applied Criminal Justice, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1080/01924036.2023.2221751>.

SPOSITO, Marilia Pontes. Violencia colectiva, jóvenes y educación. Revista Mexicana de Sociología, México, v. 56, n. 3, p. 113-128, 1994. DOI: <http://dx.doi.org/10.22201/iis.01882503p.1994.3.60940>.

SPOSITO, Marilia Pontes. A instituição escolar e a violência. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 104, p. 58-75, 1998. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/717>. Acesso em: 27 maio 2026.

SPOSITO, Marilia Pontes. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 87-103, jan./jun. 2001. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022001000100007>.

SRZD. Atirador sofria bullying e era conhecido como “Al Qaeda”, diz amigo. SRzd, 7 abr. 2011. Disponível em: <https://www.srzd.com/brasil/atirador-sofria-bullying-e-era-conhecido-como-al-qaeda-diz-amigo/>. Acesso em: 27 maio 2026.

TEIXEIRA, Maria Cecília Sanchez. Prefácio. In: GUIMARÃES, Áurea Maria. A dinâmica da violência escolar: conflito e ambiguidade. Campinas: Autores Associados, 1996.

TERRA. “Um aluno invisível”, diz diretor da escola sobre Wellington. Terra, 9 abr. 2011. Disponível em: <https://www.terra.com.br/noticias/brasil/policia/um-aluno-invisivel-diz-diretor-da-escola-sobre-wellington.9688e00456bda310VgnCLD200000bbcecb0aRCRD.html>. Acesso em: 27 maio 2026.

TESSARO, Mônica. 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 – Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2024. Disponível em: <https://hdl.handle.net/11449/257614>. Acesso em: 27 maio 2026.

TIBURI, Marcia. *Ninfa morta: uma história do ódio às mulheres*. São Paulo: Planeta, 2025.

UOL. Aluno que matou 2 em escola de GO se inspirou em massacres de Columbine e Realengo, diz polícia. UOL Notícias, Goiânia e São Paulo, 20 out. 2017. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2017/10/20/adolescente-que-matou-2-e-m-escola-de-go-diz-que-colega-o-amolava-muito-se-inspirou-em-columbine-e-realengo.htm>. Acesso em: 27 maio 2026.

VARGAS, André. Um ano após ataque em escola em Suzano, túmulo de assassino recebe visitas de admiradores. BBC News Brasil, Suzano, 13 mar. 2020. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-51880555>. Acesso em: 27 maio 2026.

VEJA. Tiroteio em colégio de Goiânia deixa dois mortos. Veja, São Paulo, 20 out. 2017. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/brasil/tiroteio-em-colegio-em-goiania-deixa-dois-mortos/>. Acesso em: 27 maio 2026.

VINHA, Telma et al. *Ataques de violência extrema em escolas no Brasil: causas e caminhos*. São Paulo: D3e, 2023. Disponível em: <https://tinyurl.com/vinha-ataques>. Acesso em: 27 maio 2026.

WELTER, Luiza dos Santos; VASCONCELLOS, Silvio José Lemos; BARBOSA, Taís Pereira; LUCCHESI, Vanessa Carvalho; STEFFLER, Helena Tomazi. *Assassinatos em massa: uma pesquisa documental*. Psico, Porto Alegre, v. 53, n. 1, e38921, 2022. DOI: <https://doi.org/10.15448/1980-8623.2022.1.38921>.