

Lucas Henrique Diniz Feltrin

Ataques a escolas no Brasil: diagnósticos e propostas de enfrentamento

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em  
Sociologia da Universidade Federal de São Carlos, para  
obtenção do título de mestre  
Área de concentração : Sociologia  
Orientadora: Jacqueline Sinhoretto

São Carlos - SP

2026

Feltrin, Lucas Henrique Diniz

Ataques a escolas no Brasil:: diagnósticos e propostas de enfrentamento / Lucas Henrique Diniz Feltrin -- 2025. 104f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos

Orientador (a): Jaqueline Sinhoretto

Banca Examinadora: Maria Gorete Marques de Jesus,  
Haydée Caruso

Bibliografia

1. Violência nas escolas . 2. Ataques às escolas. 3. Controle do crime . I. Feltrin, Lucas Henrique Diniz. II. Título.



# UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas  
Programa de Pós-Graduação em Sociologia

---

## Folha de Aprovação

---

Defesa de Dissertação de Mestrado do candidato Lucas Henrique Diniz Feltrin, realizada em 10/06/2025.

### Comissão Julgadora:

Profa. Dra. Jacqueline Sinhoretto (UFSCar)

Profa. Dra. Maria Gorete Marques de Jesus (UFSCar)

Profa. Dra. Haydée Glória Cruz Caruso (UnB)

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia.

*Ao meu pai, Cláudio,  
À minha mãe, Rosemeire,  
E à minha irmã, Natália.*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço aos amigos que São Carlos me trouxe — em especial aos integrantes da Rádio Pião - PPGS/UFSCar, 2023.

Aos parceiros desta caminhada — Juana, Iberê, Manuela e Nayara — com quem dividi tristezas e conquistas. À Nayara, uma dedicação especial, por ter compartilhado, de forma mais próxima e contínua, grande parte deste processo.

Ao Grupo de Estudos sobre Violência e Administração de Conflitos (GEVAC), fundamental na minha formação e interlocução acadêmica, bem como nos momentos extra-acadêmicos — viagens e confraternizações.

Agradeço especialmente à minha orientadora, Jacqueline Sinhoretto, pela parceria no processo de formação acadêmica e pela companhia ao longo destes três anos.

Por fim, agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo financiamento da pesquisa.



## RESUMO

O objetivo inicial da pesquisa foi analisar como os “ataques às escolas” se constituem em uma categoria distinta de violência enquanto prática. Para tanto, desenvolveu-se um modelo de análise baseado na ação dos autores dos “ataques”, estruturado em três estágios: “preparação”, “ato em si (performance)” e “desfecho”. Os resultados indicaram que o aumento no número de relatos associados à categoria “ataque”, sobretudo entre 2022 e 2023, não decorre apenas da recorrência de episódios semelhantes, mas também da ampliação dos sentidos a ela atribuídos: o termo “ataques às escolas” passou a abarcar situações anteriormente classificadas sob outras denominações. A partir disso, o estudo apropriou-se da noção de “Invenção” para refletir sobre o contexto de emergência da categoria “ataques às escolas” e sua mobilização na explicação de distintas manifestações de violência escolar. Por fim, analisou a mobilização discursiva da categoria “ataques” na articulação entre a construção social do problema dos “ataques” e as propostas de enfrentamento ao crime e à gestão de conflitos nos ambientes escolares.

**Palavras-chave:** ataques às escolas; violência escolar; enfrentamento à violência

## **ABSTRACT**

The initial objective of the research was to analyze how “attacks on schools” are constituted as a distinct category of violence as practice. To this end, an analytical model was developed based on the actions of the perpetrators of the “attacks,” structured into three stages: “preparation,” the “act itself (performance),” and “outcome.” The results indicated that the increase in the number of reports associated with the category “attack,” especially between 2022 and 2023, does not stem solely from the recurrence of similar episodes, but also from the expansion of the meanings attributed to it: the term “attacks on schools” came to encompass situations previously classified under other denominations. From this standpoint, the study appropriated the notion of “Invention” in order to reflect on the context in which the category “attacks on schools” emerged and on its mobilization in explaining different manifestations of school violence. Finally, it analyzed the discursive mobilization of the category “attacks” in articulating the social construction of the problem of “attacks” with proposals for crime prevention and conflict management in school environments.

**Keywords:** attacks on schools; school violence; addressing violence

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>11</b>
Metodologia .....	15
<b>CAPÍTULO 1 – ATAQUES ÀS ESCOLAS: HOMICÍDIOS, AMEAÇAS E MASSACRES.....</b>	<b>20</b>
Grupo I.....	22
Grupo II.....	23
Grupo III.....	25
Ataque à escola ou homicídio em contexto escolar? .....	26
Ataque à escola ou ameaça? .....	31
<b>CAPÍTULO 2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA PESQUISA.....</b>	<b>33</b>
O debate estadunidense.....	34
Os ataques às escolas e a teoria sociológica .....	41
A perspectiva da pesquisa .....	44
<b>CAPÍTULO 3 – AS CATEGORIAS DE VIOLÊNCIA: ANÁLISE HISTÓRICA (1980–2023).....</b>	<b>49</b>
Décadas de 1980 a 2010.....	50
Violências letais: homicídios, ataques e massacres .....	56
<b>CAPÍTULO 4 - INVENÇÃO DOS ATAQUES ÀS ESCOLAS: DIAGNÓSTICOS E PROPOSTAS DE ENFRENTAMENTO .....</b>	<b>64</b>
A invenção dos ataques às escolas: diagnósticos do cenário nacional.....	65
A invenção dos ataques às escolas: o elo entre os casos .....	66

A invenção dos ataques às escolas: abril de 2023 .....69

**CAPÍTULO 5 - PROPOSTAS DE ENFRENTAMENTO AOS ATAQUES ÀS  
ESCOLAS: AVANÇO DA RACIONALIDADE  
NEOLIBERAL.....76**

O cenário estadunidense .....77

O cenário brasileiro .....79

Neoliberalismo, Educação e controle social.....83

**CONCLUSÕES .....92**

**REFERÊNCIAS ..... 96**

## 1. INTRODUÇÃO

No Brasil, o tema da violência nas escolas emergiu como objeto de estudo na década de 1980 (Sposito, 2001). Nesse período, as categorias de violência mais frequentemente relatadas diziam respeito a práticas como depredações, furtos e invasões, sobretudo durante períodos ociosos das instituições escolares (Sposito, 1999). Ao longo da década de 1990, observou-se uma mudança nos padrões de violência escolar registrados pelas pesquisas, marcada pela transição da ênfase em “depredações, furtos e invasões” para a predominância das “agressões interpessoais” (Sposito, 2001, p. 94). Já nos anos 2000/2010, quando houve um crescimento significativo das investigações (Silva, Negreiros, 2020), embora as agressões físicas e as depredações permaneçam em evidência, destaca-se a emergência da categoria “bullying” como um dos principais focos das pesquisas acadêmicas (Nogueira, 2005). A partir de 2011, por ocasião do acontecimento de Realengo-RJ<sup>1</sup>, emergiu no debate público e institucional uma nova categoria: “ataque/atentado/massacre”. Após 2022, a expressão “ataque” passou a ser utilizada de maneira recorrente pela mídia, por pesquisas acadêmicas e por órgãos governamentais para nomear diversas situações de violências letais ou potencialmente letais ocorridas em espaços escolares.

O crescimento dos relatos de “ataques às escolas”, sobretudo entre 2022 e 2023, tornou-se uma das questões centrais no debate nacional sobre violência, segurança pública e educação. Estudos recentes indicam que, entre 2001 e 2024, ocorreram mais de 40 situações caracterizadas como “ataques”: Garcia (2024) e o relatório D<sup>3</sup>E/GPEM (2025) identificam 42, enquanto Nunes (2025) aponta 49. Apesar da divergência nos números absolutos, há consenso quanto à tendência: os episódios cresceram a partir de 2017, atingindo o ápice em 2023. Essa concentração também é retratada por outros diagnósticos (Cara, 2023; Vinha et al., 2023), segundo os quais, dentre todos os ataques registrados na série histórica, a maior parte ocorreu no intervalo entre 2017 e 2023 — dois em 2017, um em 2018, três em 2019, dois em 2021, sete em 2022 e dezesseis em 2023 (MEC, 2023).

A excepcionalidade de 2023 não se deve apenas ao crescimento expressivo do número de ocorrências em relação aos anos anteriores, mas também à repercussão de determinados episódios. Entre 27 de março e 20 de abril, sucederam-se acontecimentos que mobilizaram a

---

<sup>1</sup> Em 2011, um jovem de 25 anos invadiu sua ex-escola sob o pretexto de ministrar uma palestra. Ao adentrar o espaço, teve acesso livre às salas de aula, o que lhe possibilitou realizar o atentado, resultando na morte de 12 indivíduos e deixando outros 13 feridos.

atenção nacional: o assassinato de uma professora de 71 anos em São Paulo (27/03), o ataque a uma creche em Blumenau (05/04) e a circulação de mensagens virtuais que anunciavam supostos ataques coordenados para 20/04, em alusão ao massacre de Columbine (1999)<sup>2</sup>. A difusão dessas mensagens, somada à repercussão dos episódios anteriores, provocou pânico “generalizado” e levou ao esvaziamento de escolas em diversas regiões do país. Nesse contexto, os ataques passaram a ser concebidos como uma ameaça ao funcionamento das instituições educacionais. Entre 27 de março e 14 de abril, foram apresentados 62 projetos de lei na Câmara dos Deputados; o Governo Federal lançou programas de prevenção<sup>3</sup>, enquanto a Polícia Federal implementou a Operação Escola Segura<sup>4</sup>. Paralelamente, os Estados e municípios adotaram iniciativas como contratação de seguranças<sup>5</sup>, instalação de botões de pânico, intensificação de rondas escolares e oferta de apoio psicológico<sup>6</sup>. Embora anteriores a “abril de 2023”, os diagnósticos e as intervenções ganharam força nesse período, catalisando preocupações já presentes em relatórios institucionais (MEC, 2022; D<sup>3</sup>E/GEPEM, 2022), em pesquisas acadêmicas (Vinha, 2022) e na imprensa (Langeani, 2022).

Quanto às causas de seu crescimento desta categoria de violência, predomina-se as interpretações de que não há uma explicação única, mas sim um conjunto de fatores interligados. Entre eles, estão discursos de ódio, bullying, racismo, misoginia e intolerância religiosa (FBSP, 2023); o avanço do extremismo político e a difusão do ódio (MEC, 2023; Grampa, 2023); além de experiências negativas no ambiente escolar (D<sup>3</sup>E/GEPEM, 2023). Ademais, também tem sido enfatizada a influência de comunidades virtuais conhecidas como *True Crime Communities* (TCC). Esses grupos são descritos como espaços que enaltecem crimes violentos e disseminam valores discriminatórios, contribuindo para a difusão dessa modalidade de violência (GEPEM, 2023; Andrade et al., 2023). Dados do estudo *Aspectos da violência nas escolas analisados a partir do mundo digital* (FBSP, 2025) indicam, por exemplo, que as menções positivas ao massacre de Realengo (2011)<sup>7</sup> cresceram de 0,2% em 2011 para 21% em 2025, sendo esse crescimento interpretado como evidência do papel das

---

<sup>2</sup> Na ocasião, dois estudantes assassinaram 12 colegas e um professor, feriram dezenas e depois cometeram suicídio. O massacre ocorreu no dia 20 de abril de 1999. A data (20/04) é também associada ao nascimento de Adolf Hitler, pelo qual os autores do crime tinham admiração.

<sup>3</sup><https://www.correiobraziliense.com.br/brasil/2023/04/5087789-camara-dos-deputados-62-pls-sobre-seguranca-nas-escolas-sao-protocolados.html>

<sup>4</sup>[https://www.gov.br/mj/pt-br/assuntos/noticias/lancada-em-abril-operacao-escola-segura-ja-efetuou-400-prisoese-apreensoes?utm\\_source=chatgpt.com](https://www.gov.br/mj/pt-br/assuntos/noticias/lancada-em-abril-operacao-escola-segura-ja-efetuou-400-prisoese-apreensoes?utm_source=chatgpt.com)

<sup>5</sup>[https://www.educacao.mg.gov.br/governo-de-minas-cria-fluxo-de-medidas-para-ampliar-seguranca-nas-escolas/?utm\\_source=chatgpt.com](https://www.educacao.mg.gov.br/governo-de-minas-cria-fluxo-de-medidas-para-ampliar-seguranca-nas-escolas/?utm_source=chatgpt.com)

<sup>6</sup>[https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2023-04/violencia-nas-escolas-estados-definem-protocolos-de-combate?utm\\_source=chatgpt.com](https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2023-04/violencia-nas-escolas-estados-definem-protocolos-de-combate?utm_source=chatgpt.com)

<sup>7</sup> Em 2011, um jovem de 25 anos invadiu sua ex-escola e matou 12 indivíduos e deixou outros 13 feridos.

TCC no aumento do número de ataques nos últimos anos. (Paton, 2015; GEPEM, 2023; MEC, 2023; Brasileiro et al., 2024).

Embora a literatura apresente uma variedade de fatores, parte deles converge para a relação entre o avanço da extrema direita e a circulação de modelos performativos, combinação que tem sido mobilizada para explicar o crescimento dos relatos não somente no Brasil, mas em outros países. Brasileiro et al (2024) e Madfis e Levin (2013) destacam o “caráter reprodutível” desses massacres, indicando que a exposição a ataques anteriores pode influenciar a repetição de episódios semelhantes. Neste sentido, o ataque de Columbine, em 1999, aparece de forma recorrente como referência central de tal dinâmica. O caso é descrito como uma matriz simbólica e performativa capaz de organizar o imaginário e orientar práticas, tornando-se um tipo ideal dos chamados *copycat crimes* e funcionando como paradigma simbólico e operacional para outros ataques em diferentes países (Paton, 2015; Brasileiro et al., 2024; MEC, 2023; GEPEM, 2023; Nunes, 2025), orientando padrões semelhantes em eventos registrados na Alemanha, Holanda, Finlândia, Tailândia, Estados Unidos e Brasil (Levis; Madfis, 2013). Além disso, ao observar as interpretações do campo acadêmico, identificamos que, não obstante inexista consensos sobre as origens/causas dos ataques, tampouco sobre os números de situações, há um ponto de convergência: o reconhecimento de que os chamados “ataques às escolas” se configuram como uma modalidade específica de violência entre os “novos paradigmas da violência” (Wieviorka, 2017), cuja singularidade requer delimitações conceituais que permitam distingui-los de outras formas de violência presentes no ambiente escolar (GEPEM, 2023, MEC, 2023). Essas elaborações — tanto aquelas voltadas às causas quanto às que se dedicam à definição dos “ataques” — remetem a uma das questões centrais da obra: em que medida os ataques se distinguem de outras formas de violência letal ocorridas em espaços escolares?

#### *Da emergência do problema social à sua problematização sociológica*

Ainda que essas abordagens mobilizem categorias distintas e operem recortes conceituais diversos, elas participam de um mesmo campo discursivo de problematização da violência escolar. Apesar das divergências conceituais, os diagnósticos convergem ao apontar para um cenário de crise, expresso no crescimento expressivo dos casos de “ataques”. É nesse contexto que a ênfase nos números e nas definições de “ataques às escolas” adquire relevância analítica. Diferentemente dos homicídios e de outros crimes hediondos, os chamados “ataques às escolas” não possuem tipificação penal específica e, por essa razão,

não contam com registros oficiais padronizados nem com indicadores estatísticos consolidados. Trata-se, portanto, de uma categoria em disputa, de modo que os diagnósticos existentes não apenas registram eventos, mas também os produzem, ao inscreverem escolhas metodológicas e critérios de contagem ancorados nas ressignificações que emergiram no contexto de acontecimentos recentes. Ainda assim, tais quantificações têm sido frequentemente tratadas como se fossem indicadores oficiais, servindo de base empírica para análises que buscam explicar as razões do crescimento expressivo dos números.

As leituras sobre o “estado” das violências escolares influenciam diretamente as práticas de intervenção e administração desses espaços. As análises que diagnosticam o “crescimento dos ataques” não apenas buscam explicar o fenômeno, mas também participam da legitimação de estratégias de controle da população escolar. Nesse sentido, analisar os “ataques às escolas” como categoria emergente justifica-se pelo potencial de sua mobilização discursiva na produção e legitimação de práticas de administração de conflitos e de controle do crime direcionadas a essa população. Assim, a ênfase na quantificação não se reduz à avaliação da “validade empírica” desses enunciados, mas permite avaliar seus efeitos concretos (Foucault, 2003), isto é, a maneira pela qual determinados saberes passam a sustentar e orientar práticas de gestão da comunidade escolar.

Em relação ao campo acadêmico e, particularmente, ao campo sociológico, a justificativa da pesquisa ancora-se em uma lacuna analítica ainda pouco explorada: embora os estudos existentes tenham estabelecido referenciais importantes para a delimitação do fenômeno, persistem ausências de critérios analíticos capazes de diferenciar os ataques de outras formas de violência escolar, bem como de problematizar os efeitos dessa distinção na produção de diagnósticos e de respostas institucionais. Diante disso, a investigação mobiliza um modelo analítico próprio — o PAD (Preparação, Ato e Desfecho) — centrado nas ações dos perpetradores, com o objetivo de identificar os elementos que caracterizam tais eventos como uma modalidade específica no panorama das violências escolares.

Ademais, conforme já indicado, esse esforço não se esgota na delimitação tipológica do fenômeno, mas se articula a um objetivo mais amplo: analisar as relações entre saber e poder na produção de sentidos acerca da violência, da juventude e dos espaços escolares. Assim, após a reorganização dos episódios com base nos resultados obtidos por meio da operacionalização do PAD, o estudo dialoga com produções do campo da sociologia da violência, examinando como os saberes produzidos por esses diagnósticos participam de processos de problematização e têm sido mobilizados no contexto de reformas educacionais marcadas pelo avanço da racionalidade neoliberal e pela disseminação de dispositivos de

governo voltados à gestão da violência e dos conflitos escolares.

Por fim, antes de adentrar os aspectos teórico-metodológicos que orientam o estudo, apresentam-se as questões analíticas que estruturam a investigação e funcionam como fios condutores da análise. Em primeiro lugar, indaga-se em que medida os ataques se distinguem de outras formas de violência letal ocorridas em espaços escolares e por que essa distinção se mostra analiticamente e socialmente relevante. Em segundo lugar, considerando a identificação de um inflacionamento estatístico associado à categoria “ataques às escolas”, busca-se compreender quais processos classificatórios, discursivos e institucionais explicam tal ampliação. Por fim, examina-se como essa inflação incide sobre a percepção da violência e sobre as propostas de enfrentamento formuladas no âmbito das políticas públicas e das instituições educacionais.

## 1.1 METODOLOGIA

A proposta de analisar os “ataques” como uma modalidade distinta de violência é oriunda de uma pré-análise de casos relatados como ataques, selecionados a partir da bibliografia especializada, de relatórios institucionais e de notícias veiculadas pela imprensa. Assim, a construção do modelo analítico foi precedida pela sistematização e comparação dos elementos presentes nesses casos, buscando identificar padrões que justificassem a definição dos estágios do PAD.

### PAD - PREPARAÇÃO - ATO - DESFECHO

<b>Preparação</b>	<b>a) Recursos mobilizados:</b> armas de fogo, facas e bombas caseiras e outros	<b>b) Colaboração material e intelectual:</b> participação em comunidades virtuais; indício de efeito contágio
<b>Ato</b>	<b>a) Alvos:</b> comunidade escolar ou indivíduo específico	<b>b) Performance:</b> indicação de “efeito contágio”; símbolos e outros elementos de conotação política.

<b>Desfecho</b>	<b>a) Desempenho:</b> execução do plano inicial; contenção ou desistência	<b>b) Letalidade:</b> Número de vítimas fatais e/ou feridas
-----------------	---	---

De forma detalhada, o estágio “Preparação” permite inferir sobre atos preparatórios, considerando não apenas a dimensão material, mas também estímulos, cooperações e influências que podem ter colaborado para a realização do ato, como o efeito contágio (*copycat crimes*). O estágio “Ato” permite avaliar os alvos escolhidos — se indivíduos específicos ou membros aleatórios da comunidade escolar — e, no subcritério “Performance”, investigar elementos estéticos e simbólicos que possam indicar motivações de caráter político ou ideológico. Já o estágio “Desfecho” examina o grau de correspondência entre o planejamento e a execução, considerando a efetivação do crime, o número de vítimas fatais e feridas e outros resultados decorrentes da ação.

O modelo é mobilizado por seu potencial de oferecer parâmetros comparativos e descritivos. Em contraste com os quadros analíticos estadunidenses que o inspiraram — e também da bibliografia brasileira —, o modelo adota um movimento indutivo, partindo da evidência empírica para a construção teórica, isto é, da situação para a categoria. Assim, por não pressupor uma definição *a priori* da “natureza” do episódio, o modelo opera com critérios abertos, capazes de abarcar tanto ocorrências de menor gravidade (como atear fogo em uma carteira escolar<sup>8</sup>) quanto episódios de alta letalidade, como os massacres. Em síntese, seu diferencial reside em partir da ação para a categoria, e não do termo analítico para o objeto, o que permite abranger e comparar diferentes formas de violência nos espaços escolares, sem restringi-las a classificações previamente estabelecidas. Reconhece-se, contudo, limitações do modelo, por exemplo, quanto às motivações e objetivos iniciais dos autores desses crimes. Assim, em consonância com a perspectiva epistemológica assumida, apresenta-se, apenas, como uma interpretação possível no processo de “invenção” da categoria ataques às escolas.

### *Fundamentos epistemológicos da pesquisa*

<sup>8</sup><https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2022/11/23/adolescente-poe-fogo-em-escola-de-mesquita-na-baixa-fluminense-diz-policia.ghtml> - contabilizado como ataque à escola no relatório DE (2023).

As interpretações sobre o fenômeno não são meras representações, mas também o constituem; ou seja, que a construção discursiva do fenômeno é parte constitutiva deste. Sendo assim, neste tópico, trata-se de uma investigação atenta aos modos de produção do saber sobre as violências em debate, isto é, atenta não apenas ao “problema posto” — aquele que se manifesta nos resultados e classificações derivados dos dados —, mas também aos próprios processos de produção desse problema social, compreendidos como efeitos de dispositivos de saber-poder que operam por meio da quantificação e da categorização das informações, uma vez que mensurar é também resultado de dinâmicas políticas e de processos burocráticos (Bueno; Lima; Costa, 2021). O que é contado e por que é contado não corresponde a uma mera identificação da realidade, mas resulta das relações de poder que definem o que deve e merece ser contabilizado, indicando a sensibilidade das subjetividades às tensões, conflitos e violências nas sociedade brasileira contemporânea.

Todo conhecimento — científico ou não — está intrinsecamente associado às condições políticas, sociais e institucionais que moldam os sujeitos e, simultaneamente, são por eles moldadas. Em oposição ao ideal moderno-cartesiano de um ponto de partida epistêmico indubitável, capaz de produzir interpretações dotadas de um estatuto universal de verdade, parte-se do pressuposto de que não há saber neutro, tampouco interpretações isentas das contingências históricas e sociais que lhes dão origem (Foucault, 2003). Essa compreensão ancora-se na concepção foucaultiana de “vontade de verdade”, que orienta os processos de constituição, legitimação e circulação dos saberes produzidos sobre o fenômeno em questão.

Nesse sentido, ainda que não se pretenda aprofundar o debate epistemológico em si, importa destacar a pertinência do uso do termo “invenção” neste trabalho. Tal noção, além de expressar a perspectiva epistemológica adotada, permite evidenciar a emergência da categoria “ataques às escolas” e sua mobilização na classificação de episódios de violência escolar que, anteriormente, não eram assim compreendidos. Trata-se, portanto, de reconhecer que as categorias analíticas não apenas descrevem a realidade, mas participam ativamente de sua organização simbólica, classificatória e política. Por fim, cabe ressaltar que, ao adotar essa noção, não se busca deslegitimar os estudos anteriores — fundamentais para o desenvolvimento desta pesquisa —, mas reconhecer que toda produção de conhecimento,

inclusive esta, insere-se em dinâmicas históricas de invenção, disputa e estabilização de sentidos.

### *Estrutura e organização da Dissertação*

No primeiro capítulo, são apresentados os resultados da operacionalização do Modelo PAD, examinando-se as semelhanças e distinções entre episódios classificados como ataques em diferentes estudos e diagnósticos sobre o cenário nacional. O segundo capítulo expõe os fundamentos teóricos da pesquisa, articulando contribuições da literatura estadunidense sobre ataques escolares com a teoria sociológica que problematiza as relações entre agência e estrutura. A escolha dessa literatura justifica-se pelo fato de que as explicações acerca da origem dos ataques mobilizam, direta ou indiretamente, tais dimensões — indivíduo/sociedade; agência/estrutura —, que foram centrais tanto na construção do arcabouço teórico-metodológico quanto na formulação do modelo PAD. O terceiro capítulo é dedicado à revisão dos estudos sobre violências em escolas no contexto brasileiro, abrangendo publicações desde a década de 1980 até 2023, com especial atenção às categorias de violência mobilizadas ao longo desse período. Essa revisão prepara o terreno para o capítulo seguinte, no qual se desenvolve a análise da “invenção dos ataques”, permitindo observar os processos de ampliação, ressignificação e estabilização dessa categoria no debate público e institucional. Por fim, o quinto capítulo aborda os saberes mobilizados nas propostas de controle e administração dos conflitos escolares, enfatizando, de modo particular, a mobilização discursiva da categoria “ataques às escolas” na formulação de políticas e práticas de enfrentamento à violência em ambientes educacionais.



## **CAPÍTULO 1 - ATAQUES ÀS ESCOLAS: HOMICÍDIOS, AMEAÇAS E MASSACRES**

O quadro teórico-analítico desenvolvido nesta etapa da pesquisa possibilita a observação dos fenômenos a partir de elementos que privilegiam a prática violenta, abordagem que apresenta tanto potencialidades quanto limitações. Nesse sentido, é importante destacar que o objetivo não é realizar uma análise “categórica” nem contestar os estudos existentes com a pretensão de estabelecer uma forma “correta” de investigação e interpretação dos dados. Ao contrário, à luz da perspectiva epistemológica que orienta este trabalho, compreende-se que a análise proposta integra o conjunto de interpretações possíveis, buscando oferecer uma contribuição específica ao campo dos estudos sobre a violência nas escolas. Dito isso, antes de demonstrar como a operacionalização do modelo permite compreender os “ataques às escolas” enquanto uma modalidade distinta de violência, apresento um quadro que expõe dados referentes a dois dos três estágios do modelo: preparação e desfecho. Como foi mencionado, o processo de construção do modelo teve como passo inicial a análise prévia dos casos considerados como ataques em outros estudos. Dessa forma, optei por apresentar o quadro extraído do relatório do MEC (2023) com o objetivo de expor os resultados de maneira alinhada à dinâmica do processo de pesquisa. Ademais, o quadro também possibilita a visualização detalhada dos episódios, colaborando para uma melhor compreensão das argumentações que serão desenvolvidas a seguir. Vejamos.

#	Ano	UF	Cidade	Arma principal	Mortos	Feridos	Total
1	2002	BA	Salvador	Arma de fogo	2	0	2
2	2003	SP	Taiuva	Arma de fogo	1	8	9
3	2011	RJ	Realengo	Arma de fogo	13	22	35
4	2011	SP	São Caetano do Sul	Arma de fogo	1	1	2
5	2012	PB	Santa Rita	Arma de fogo	0	3	3
6	2017	GO	Alexânia	Arma de fogo	1	0	1
7	2017	GO	Goiânia	Arma de fogo	2	4	6
8	2018	PR	Medianeira	Arma de fogo	0	2	2
9	2019	SP	Suzano	Arma de fogo	9	11	20
10	2019	MG	Carai	Arma de fogo	0	2	2
11	2019	RS	Charqueadas	Arma branca	0	7	7
12	2021	SP	Americana	Arma de pressão	0	1	1
13	2021	SC	Saudades	Arma branca	5	2	7
14	2022	RJ	Rio de Janeiro	Arma branca	0	4	4
15	2022	ES	Vitoria	Balestra	0	1	1
16	2022	BA	Morro do Chapéu	Arma branca	0	1	1
17	2022	BA	Barreiras	Arma de fogo	1	1	2
18	2022	CE	Sobral	Arma de fogo	1	2	3
19	2022	ES	Aracruz	Arma de fogo	4	12	16
20	2022	SP	Ipaussu	Arma branca	0	2	2
21	2023	SP	Monte Mor	Explosivo	0	0	0
22	2023	PA	Belém	Arma branca	0	1	1
23	2023	SP	São Paulo	Arma branca	1	5	6
24	2023	SC	Blumenau	Arma branca	4	5	9
25	2023	AM	Manaus	Arma branca	0	3	3
26	2023	GO	Santa Tereza de Goiás	Arma branca	0	3	3
27	2023	CE	Farias Brito	Arma branca	0	2	2
28	2023	SP	Morungaba	Arma branca	0	0	0
29	2023	MS	Campo Grande	Arma branca	0	1	1
30	2023	MA	Caxias	Arma de fogo	0	0	0
31	2023	RJ	Rio de Janeiro	Arma branca	0	1	1
32	2023	AL	Arapiraca	Vidro	0	1	1
33	2023	PR	Cambé	Arma de fogo	2	0	2
34	2023	MG	Poços de Caldas	Arma branca	1	3	4
35	2023	SP	São Paulo	Arma de fogo	1	3	4

Ao operacionalizar o modelo na tabela, observam-se algumas distinções relativas aos recursos utilizados na “preparação” dos ataques: em 16 episódios registrou-se o uso de armas de fogo; em 17 episódios, o uso de armas brancas; em 1 episódio, o objeto utilizado foi um caco de vidro (Arapiraca – AL, 2023); em outro, uma balestra foi empregada (Vitória – ES, 2022); e, ainda, houve um caso em que se relatou o uso de um explosivo (Monte Mor – SP, 2022). Também se notam diferenças quanto aos números de mortos e feridos (desfecho): em 18 dos 36 casos contabilizados, não houve vítimas fatais e, em 3 deles, não se registraram nem mortos nem feridos.

Além desses dados relacionados aos critérios de “preparação” e “desfecho”, há um outro elemento contido no segundo estágio do modelo — o ato (performance) — que apresenta distinções entre os casos contabilizados como ataques à escola no relatório do MEC (2023) e em outros estudos correlatos. Considerando essas discrepâncias e nuances, julguei

pertinente realizar o agrupamento dos casos em três blocos (Grupo I, Grupo II e Grupo III), com base nas semelhanças observadas nos três estágios: preparação, ato e desfecho. Importa ressaltar que os grupos não abarcam a totalidade dos casos analisados e não reúnem todos os episódios similares, abrangendo apenas parte dos eventos estudados: quatro casos no Grupo I, quatro no Grupo II e oito no Grupo III.

## GRUPO I

<b>Cidade/Ano da ocorrência</b>	<b>Preparação: Recurso</b>	<b>Ação: performance</b>	<b>Desfecho: número de mortos e feridos</b>
Realengo-RJ (2011)	Arma de fogo	Teve como alvo principal as meninas e cometeu suicídio	Realizou o que havia planejado e anunciado. 12 mortos e 13 feridos.
Goiânia-GO (2017)	Arma de fogo	Disparou aleatoriamente	Realizou. 4 mortos e 2 feridos
Suzano-SP (2019)	Arma de fogo, Machadinhas e coquetel mototov	Atingiram aleatoriamente os indivíduos e cometeram suicídio	Realizaram o que haviam planejado. 7 mortos e 11 feridos
Aracruz -ES (2022)	Arma de fogo	Atirou aleatoriamente e se deslocou para outra escola	Realizou o que havia planejado. 2 mortos e 9 feridos.

As ações dos autores dos ataques do quadro apresentam semelhanças que permitem agrupá-las em uma mesma categoria analítica, embora certos elementos específicos se distingam. No estágio da “preparação”, destaca-se, como principal similaridade, a utilização de armas de fogo como recurso mobilizado para a execução do crime. Além disso, ainda sobre o primeiro estágio, observa-se a inspiração intelectual em eventos anteriores, fenômeno tem sido reconhecido como “efeito contágio”- *copycat crimes* (Brasileiro, 2024; Gepem, 2023; MEC, 2023). No que se refere ao estágio do “ato”, também se verificam semelhanças substanciais. Em todos os casos, o alvo principal dos autores é a comunidade escolar “como um todo”, e não indivíduos isolados. Essa característica é central para a conceituação dos ataques escolares em parte dos estudos que buscam analisar o fenômeno

como uma modalidade específica de violência: a ação é dirigida contra a instituição e seus membros coletivamente, reafirmando o caráter simbólico do ataque (Gonçalves; Andrade, 2024; Fedri, 2023; MEC, 2023, Vinha et al, 2023). Em relação ao “desfecho”, identificam-se como padrões comuns o suicídio dos autores após o cometimento do ato violento e o elevado número de mortos e feridos. Cabe, contudo, algumas ponderações: no ataque de Goiânia-GO (2017) e em Aracruz-ES (2022), o suicídio do perpetrador não foi realizado/idealizado. Ainda assim, esses casos mantêm elementos centrais que caracterizam os ataques escolares, notadamente a escolha da escola como alvo e a intenção manifesta de fazer o maior número possível de vítimas. Esses fatores, portanto, justificam a inclusão desses eventos na mesma categoria analítica, mesmo diante de certas variações no desfecho.

## GRUPO II

No Grupo II, concentram-se quatro casos reconhecidos como “ataques”, ocorridos entre 2002 e 2017, nas cidades de Salvador (BA), Cariacica (ES), João Pessoa (PB) e Alexânia (GO).

<b>Cidade/Ano da ocorrência</b>	<b>Preparação: Recurso</b>	<b>Ação: performance</b>	<b>Desfecho: número de mortos e feridos</b>
Salvador -BA (2002)	Arma de fogo	<b>Alvos:</b> amigas que o “humilharam” <b>Performance:</b> Disparou contra elas e aguardou a polícia	<b>Desempenho:</b> realizou o que havia planejado e anunciado Vítimas: 2 fatais
Cariacica-ES (2009)	Arma de fogo	<b>Alvos:</b> Diretora Atirou e fugiu	<b>Desempenho:</b> realizou o que havia planejado e anunciado Vítimas: 2 fatais
João Pessoa-PB (2012)	Arma de fogo	<b>Alvos:</b> sem intenção/acerto de contas	<b>Desempenho:</b> realizou o que havia planejado e anunciado Vítimas: 2 fatais
Alexânia- GO (2017)	Arma de fogo	<b>Alvos:</b> garota que o havia “recusado”	<b>Desempenho:</b> realizou o que havia planejado

			e anunciado Vítimas: 2 fatais
--	--	--	----------------------------------

Em relação ao estágio “Preparação”, nota-se que todos os incidentes, tal como nos casos do grupo I, envolveram armas de fogo como recurso. No que se refere ao “ato”, os ataques foram direcionados a alvos pessoais percebidos como ofensores ou alvos de conflitos específicos, incluindo amigas, diretoras ou colegas, e caracterizam-se por um desempenho consciente do plano, ou seja, os autores realizaram o que haviam planejado e anunciado previamente. As performances variaram desde disparos seguidos de espera pela polícia (Salvador-BA, 2002) até fuga após o ato (Alexânia-GO, 2017). Quanto ao desfecho, cada episódio resultou em uma morte, excetuando o caso de Salvador-BA. Em síntese, os eventos do Grupo II se caracterizam por homicídios premeditados, motivados por conflitos pessoais ou ressentimentos, com uso de armas de fogo e desfecho letal limitado a um alvo específico, demonstrando padrões de repetição em planejamento, execução e resultado. Para melhor compreensão, segue uma descrição mais detalhada de um dos casos do quadro: Alexânia-GO (2017): Tanto no dia da ocorrência quanto durante o julgamento, o autor relatou a mesma motivação para o crime: a rejeição amorosa por parte da vítima, a qual recusou seu pedido de namoro, suscitando um sentimento de ira que culminou na prática homicida. Os dados não indicam a existência de uma violência direcionada ao espaço escolar enquanto instituição, nem tampouco à comunidade escolar “como um todo”, elementos que se constituem centrais nos casos do Grupo I, bem como nas conceitualizações de parte da literatura especializada sobre o que diferencia um ataque à escola enquanto categoria de violência. Em suma, a distinção entre este e os outros casos do Grupo I reside no seguinte entendimento: embora se trate de um episódio de “violência extrema”, o evento parece se aproximar, inclusive do ponto de vista jurídico, de um feminicídio — especificamente, um feminicídio ocorrido no contexto escolar, uma vez que ainda que o crime tenha se dado nas dependências da escola, não se configura como um ataque contra a comunidade escolar propriamente dito.

### **GRUPO III**

Nos episódios relatados como ataques incluídos no Grupo III, é possível identificar outras distinções para além da natureza dos alvos, isto é, dos elementos elucidados pelo segundo estágio do modelo. Nesse sentido, observa-se que a incorporação de certos casos à categoria de "ataques" parece ocorrer mais em função da interpretação da intenção atribuída ao autor da agressão, do que propriamente da ação realizada. Como veremos, trata-se de episódios caracterizados por tentativas frustradas, ações inconclusas ou desbaratadas antes de se consumarem, bem como de episódios em que a intenção de atacar a comunidade escolar não é patente.

<b>Cidade/Ano da ocorrência</b>	<b>Preparação: Recurso</b>	<b>Ação: performance</b>	<b>Desfecho: número de mortos e feridos</b>
Campo Largo - PI (2019)	Faca	Ameaçou e foi contido	Sem vítimas fatais ou feridas
Americana - SP (2021)	Arma de pressão e "explosivos"	Sem vítimas fatais ou feridas	Sem vítimas fatais ou feridas
Sobral-CE (2022)	arma de fogo	sem intenção <sup>9</sup>	Uma vítima fatal e uma vítima ferida
Vitória -ES (2022)	bomba caseira, "besta" e facas	tentativa - foi reprimido	Uma vítima ferida
Monte-mor-SP (2023)	bomba caseira	atirou pelo lado de fora	Sem vítimas fatais ou feridas
Morungaba-SP (2023)	Faca	tentativa -	Sem vítimas fatais ou feridas
Campo Grande-MS (2023)	Faca e marreta	atingiu a mãe de um aluno do lado de fora da escola <sup>10</sup>	Uma vítima ferida
Gávea-RJ (2023)	Faca	Ameaçou e foi contido	Sem vítimas fatais ou feridas

Os casos apresentados no quadro evidenciam a presença de ações violentas — ainda

<sup>9</sup>Segundo inquérito policial, a arma disparou de dentro da mochila. -

<https://g1.globo.com/ce/ceara/noticia/2022/10/27/tiro-que-matou-estudante-em-sobral-nao-foi-intencional-diz-laudo-arma-disparou-dentro-da-mochila.ghtml>

<sup>10</sup> Os relatos obtidos nas fontes jornalísticas se contradizem: há fontes que afirmam que o ato violento ocorreu dentro da escola, ao passo que outras, baseadas no pronunciamento da prefeitura, relatam que o episódio ocorreu fora do recinto escolar.

que, em grande parte, na forma de tentativas — dirigidas contra um ou mais indivíduos. Assim, diferente dos episódios classificados no Grupo II, marcados por homicídios orientados a um alvo específico por motivações de vingança pessoal, a maior parte dos eventos do Grupo III parece direcionar-se à coletividade escolar, o que, em princípio, os aproximaria dos casos do Grupo I. Contudo, é imprescindível sublinhar as diferenças substantivas que os distinguem daqueles episódios que culminaram em múltiplos óbitos, como os de Realengo-RJ (2011) e Suzano-SP (2019), nos quais, inclusive, o termo *massacre* é mobilizado.

Para além do número de vítimas, esses eventos diferem quanto aos recursos utilizados no estágio de “preparação” e aos elementos performativos observados no “ato”. Nos casos do Grupo III, predominam a desistência, a contenção rápida, a ausência de feridos ou a incapacidade de efetivação do ataque. Ademais, em alguns desses episódios, a intenção de atingir a comunidade escolar como alvo coletivo não se apresenta de modo inequívoco. Surge, então, uma questão analítica central: se um indivíduo leva uma faca para ferir um colega específico e, ao ser contido, profere ameaças a terceiros, seria possível afirmar que pretendia realizar um ataque ou massacre?<sup>11</sup>. Não é possível sustentar tal inferência de forma categórica sem uma análise aprofundada das motivações, do contexto situacional e das ações preparatórias envolvidas. Em diversos casos, é plausível admitir que simplesmente não haja elementos empíricos suficientes para determinar essa intenção.

## **1.1 HOMICÍDIO EM CONTEXTO ESCOLAR OU ATAQUE À COMUNIDADE ESCOLAR?**

A literatura internacional sobre *school shootings*<sup>12</sup> oferece importantes referenciais para a compreensão das distintas formas de violência letal ou potencialmente letal em ambientes escolares. Nos Estados Unidos — contexto no qual o termo se consolidou e no qual se concentra a maior parte da produção acadêmica sobre o tema — diversos estudos

---

<sup>11</sup> Caso de Gávea, no Rio de Janeiro, em 2023.

<sup>12</sup> School shootings é a denominação em língua inglesa para o fenômeno dos tiroteios em escolas, em que um aluno ou ex-aluno tem por alvo sua instituição, com o objetivo de fazer o maior número possível de vítimas antes de, frequentemente, se suicidar

buscaram refinar conceitualmente essa categoria, segmentando eventos que, embora semelhantes à primeira vista, apresentam dinâmicas, motivações e impactos substancialmente distintos. É nesse cenário que emergem tipologias, como distinções conceituais entre *target shootings* ( episódios motivados por vingança pessoal com vítimas selecionadas), de *rampage shootings*, ataques públicos à comunidade escolar com múltiplas vítimas, algumas simbólicas ou aleatórias (Newman, 2004; Muschert, 2007)

No contexto brasileiro, a literatura recente tem dialogado com os estudos internacionais ao sugerir a necessidade de distinguir diferentes modalidades de violência letal em ambientes educacionais. Nesse processo, alguns autores têm adotado expressões como *ataques ativos à comunidade escolar* — relacionadas a eventos de natureza massiva — e *ataques direcionados*, vinculadas a situações que envolvem alvos específicos (Racorti; Andrade, 2023; Garcia, 2025; GEPEM, 2024; Brasileito et al., 2024). Apesar desses avanços, nota-se que a categoria ampla de *ataques de violência extrema contra as escolas* permanece presente em parte das análises, o que pode, em alguns casos, atenuar distinções relevantes entre ações voltadas a grupos mais amplos e episódios marcados por conflitos interpessoais.

Essa permanência parece decorrer, em parte, de desafios ainda colocados tanto para a consolidação empírica quanto para o refinamento teórico desse campo emergente, especialmente quando conceitos mobilizados em contextos estrangeiros são trazidos para o debate nacional. Nesse sentido, por exemplo, estudos como os de Garcia (2025) e Vinha et al. (2024) utilizam o conceito de *massacres íntimos* desenvolvido por Katz (2015) para interpretar o aumento dos relatos desse fenômeno no Brasil. Contudo, o diálogo com essa perspectiva nem sempre explicita um dos elementos centrais da definição proposta pelo autor: a distinção entre alvos direcionados e aleatórios. Para Katz, trata-se de *massacres íntimos* porque o local do ataque possui significado biográfico para o agressor, ao mesmo tempo em que as vítimas são escolhidas de forma indiscriminada. Assim, a combinação entre o vínculo afetivo com o espaço e a escolha indiscriminada das vítimas constitui o núcleo distintivo dessa categoria. Cabe destacar que a aleatoriedade, aqui, não é tratada apenas como um procedimento operacional, mas como uma prática dotada de um sentido próprio. Diferentemente dos homicídios motivados por vingança — que buscam ressignificar o passado e projetar um futuro no qual as dívidas sejam simbolicamente saldadas — os massacres íntimos configuram uma ação marcada pela ruptura definitiva. Enquanto o

vingador projeta uma continuidade temporal após o ato violento, o autor de massacres íntimos rompe com essa possibilidade, dissolvendo o elo entre passado e futuro (Katz, 2025).

Vale ressaltar que a oposição entre alvos direcionados e aleatórios, embora útil em determinados contextos analíticos, não esgota a complexidade dessas dinâmicas. Nessa reflexão, tem-se indicado que a distinção apoiada exclusivamente nesse critério pode simplificar a interpretação dos episódios de violência escolar, sobretudo quando se observam casos de *rampage shootings* que, apesar de envolverem múltiplas vítimas, incluem alvos previamente selecionados (Madfis, 2016). Ainda assim, a delimitação do que constitui um “ataque em massa” permanece vinculada ao foco nos homicídios múltiplos em contextos escolares, independentemente de as vítimas terem sido escolhidas de forma aleatória ou não (Madfis, 2022). Dessa forma, mesmo abordagens que adotam categorias mais flexíveis tendem a preservar distinções entre *mass shootings* e homicídios comuns, recorrendo a critérios como o número de vítimas, o tipo de vínculo estabelecido entre autor e vítimas e a motivação que orienta o ataque (Greene-Colozzi; Silva, 2022).

### *Outros episódios*

Para encerrar o tópico, destaco que a argumentação também resulta também de um conjunto mais amplo de evidências. As investigações identificaram pelo menos dez episódios de homicídio ou tentativa de homicídio, entre 1999 e 2022, ausentes em todos os estudos citados ao longo do texto. Se todos os episódios de violência letal ou potencialmente letal ocorridos em escolas nas últimas décadas fossem contabilizados, as séries históricas seriam ainda mais elevadas — reforçando a importância de distinguir eventos distintos entre homicídio em contexto escolar e massacres nas escolas. Segue um quadro que sintetiza esses casos, com base nas categorias analíticas do PAD.

<b>Cidade/Ano da ocorrência</b>	<b>Preparação: Recurso</b>	<b>Ação: performance</b>	<b>Desfecho: número de mortos e feridos</b>
Campinas -SP (1999)	Arma de fogo (revólveres)	Invasão armada e disparos contra estudantes	3 mortos e 7 feridos
MG (TJ-MG) - (ano não informado)	Arma de fogo	Homicídio em contexto escolar	1 morto (vítima)

Brasília - DF (2025)	Faca (canivete)	Dois estudantes esfaqueiam colega após discussão	1 ferido; sem mortos
Belo Horizonte - MG (2019)	Objeto cortante (não especificado)	Surto com agressão a colegas dentro da escola	3 feridos; sem mortos
Belo Horizonte - MG (2016)	Objeto cortante	Mulher fere duas crianças em berçário	2 feridos; sem mortos
MG (Triângulo Mineiro) (2014)	Arma branca (faca)	Adolescente faz menina refém e é morto por PM	1 morte (vítima alvo foi salva); autor morto
Ribeirão Preto - SP (2019)	Faca	Tentativa de homicídio contra colega	1 ferido; sem mortos
Santa Luzia - MG (2013)	Arma de fogo	Dois alunos baleados dentro da escola	2 feridos; sem mortos
Caraguatatuba - SP (2022)	Faca	Professora esfaqueada por aluno	1 ferido; sem mortos
Colatina - ES (2022)	Faca	Adolescente esfaqueia vários alunos	Várias vítimas feridas; sem mortos
Campo Grande - MS (2013)	Arma de fogo	Briga que terminou em disparos	1 morto; outras circunstâncias

Em suma, argumenta-se que essa não distinção presente nos diagnósticos recentes do cenário nacional implica em construir um quadro teórico capaz de diferenciar situações de violência na escola e violência contra a escola, violências interpessoais/ataques articulando debates nacionais e internacionais. Compreender o contexto brasileiro exige problematizar a adequação dos conceitos utilizados, especialmente quando derivados de outras realidades culturais e institucionais. No caso da distinção dos ataques escolares, o critério dominante nos Estados Unidos — o uso de armas de fogo — mostra-se insuficiente diante da maior diversidade de meios observada no Brasil. Ainda assim, as evidências dos Grupos I e II indicam que diferenciar homicídios em contexto escolar de ataques contra coletivos (mass shootings) é pertinente para refletir sobre os diagnósticos que apontam para um crescimento vertiginoso de casos de ataques às escolas.

## 1.2 ATAQUES ÀS ESCOLAS: AMEAÇAS E TENTATIVAS

Embora a intenção de realizar um massacre constitua um elemento investigativo essencial, distinguir entre intenção e concretização é igualmente importante. Há casos em que a ação se limitou ao uso de armas de pressão (Americana–SP), resultou apenas em danos materiais (Monte-Mor–SP, 2023), recorreu ao fogo sem causar feridos (Mesquita–RJ, 2022) ou foi interrompida antes de qualquer agressão (Vitória–ES, 2022). Ao tratar como equivalentes as situações dos Grupos I e III, desconsidera-se variáveis substantivas que o modelo PAD ajuda a elucidar. No estágio de preparação, destaca-se o controle da circulação de armas de fogo, considerado essencial para a contenção de episódios de massacres (Collins, 2017). No estágio de ato, a execução planejada pode ser influenciada por elementos interacionais e pela tensão emocional, configurando o “túnel da violência”, caracterizado por distorções perceptivas de tempo, visão, som e autoconsciência (Collins, 2013). Por fim, no estágio de desfecho, ressalta-se que, mesmo que essas situações sejam relevantes, não podem ser equiparadas a episódios em que dezenas de pessoas foram executadas ou feridas, cujo impacto e dinâmica diferem substancialmente.

Vale ressaltar que, em uma definição abrangente de “ataque às escolas”, é razoável incluir também as tentativas — violências letais planejadas por alunos, dirigidas a múltiplos colegas e/ou membros da comunidade escolar, cuja execução foi interrompida, mas para as quais existem evidências concretas de intenção (Madfis, 2016). Todavia, é igualmente relevante diferenciar conceitualmente “ataques planejados” de “ataques consumados” (Madfis, 2022)<sup>13</sup>, uma vez que compreender esses elementos microsociológicos permite análises mais precisas e evita que a confusão entre violência idealizada e realizada distorça a classificação dos ataques e a percepção da violência escolar.

Para finalizar o capítulo, ressalta-se também a pertinência de investigar as semelhanças e distinções entre os “ataques” em escolas cometidos por alunos e aqueles perpetrados por não alunos, bem como os realizados em outros espaços públicos. No processo de “invenção” da categoria “ataques”, a centralidade conferida à escola em determinados quadros analíticos produziu interpretações simultaneamente amplas e restritas. Por um lado, considera-se “qualquer violência letal cometida por um aluno”<sup>14</sup>; por outro,

---

<sup>13</sup> Rampage Violence Status Model (RVSM), Madfis, 2022.

<sup>14</sup> FBSP (2025) - trecho que define os ataques: considera-se como “ataque à escola” aquele ocorrido durante o turno escolar, que envolve um ou mais alunos ou ex-alunos como executores, e que causa a morte de ao menos uma pessoa, não necessariamente estudante. Considera-se a tentativa de ataque quando as razões conhecidas eram de causar morte

múltiplos homicídios ocorridos em escolas, mas não cometidos por alunos, e mass shootings em outros contextos, tendem a ser amplamente desconsiderados<sup>15</sup>. Entre os massacres em espaços escolares executados por não alunos, destacam-se os episódios de Saudades (SC), Janaúba (MG) e Blumenau (SC), que se aproximam dos casos do Grupo I, tanto pela intencionalidade de produzir um massacre quanto pelo número de vítimas e pela escolha aleatória dos alvos — distinguindo-se, portanto, dos homicídios em contexto escolar do Grupo II. Restringir a análise a ataques cometidos por alunos ou ex-alunos (Gepem; Garcia, 2024), portanto, mostra-se insuficiente para apreender a diversidade e complexidade do fenômeno, dificultando o reconhecimento de possíveis correlações ou diferenças entre massacres escolares cometidos por distintos perfis de autores.

No que se refere aos ataques perpetrados em outros espaços, é igualmente relevante examinar as conexões potenciais entre autores de massacres escolares e os de outros contextos públicos (Racorti; Andrade, 2023). Em ambos os casos, poderia haver o compartilhamento de um desejo de matar de forma indiscriminada, impulsionado por ressentimentos projetados sobre instituições ou grupos sociais inteiros (Katz, 2015). Nesse sentido, defende-se a necessidade de investigar como se constitui uma subjetividade capaz de desejar e produzir massacres, escolares ou não.

---

<sup>15</sup> GEPEM (2023, 2024)



## CAPÍTULO 2 – ASPECTOS INDIVIDUAIS E ESTRUTURAIS NA FORMAÇÃO DAS SUBJETIVIDADES DE AUTORES DE MASSACRES

O capítulo apresenta os fundamentos teóricos da pesquisa, a partir do debate estadunidense sobre as causas dos episódios de *rampage shootings*, com ênfase nos tópicos que exploram a subjetividade dos atores que desejam ou produzem episódios de massacres em escolas. A opção por essa bibliografia decorre tanto da expressiva quantidade de estudos disponíveis quanto da relevância analítica que oferecem para um dilema clássico da teoria sociológica: a relação entre indivíduo e sociedade/agência e estrutura. Nesse campo de discussão, observa-se uma tensão persistente entre esses polos, marcada pela tendência de privilegiar uma das perspectivas epistemológicas em detrimento da outra (Madfis, 2016), resultando em interpretações que ora enfatizam fatores individuais — como traços de personalidade ou transtornos psicológicos — ora se ancoram em determinantes sociais e culturais mais amplos, tais como desigualdades estruturais, socialização de gênero ou discursos de ódio difundidos em redes sociais.

A despeito da perspectiva adotada — estrutural ou individualizante/psicopatológica —, as análises sobre as causas dos *school shootings* remetem, invariavelmente, ao massacre de Columbine, ocorrido em 1999. A centralidade atribuída a esse evento não decorre apenas das evidências empíricas a ele relacionadas, mas também de sua mobilização discursiva, sobretudo na formulação de práticas de controle e de administração de conflitos nos ambientes escolares. Em meio às críticas dirigidas às abordagens midiáticas, institucionais e políticas produzidas após o episódio, Columbine inaugura uma nova fase do debate, mobilizando não apenas a comunidade científica, mas também órgãos governamentais. Nesse contexto, o FBI — em relatório publicado em outubro de 2001 — afirmou não ser possível identificar um padrão único entre autores dos ataques escolares, sugerindo que essas violências não exibem um sentido evidente que possa ser associado a um viés coletivo ou a elementos culturais específicos da sociedade norte-americana. Essa interpretação, amplamente difundida nos anos subsequentes e compartilhada por parte significativa da literatura, está longe de ser hegemônica: tem sido tensionada por estudos que identificam a existência de elementos recorrentes entre diferentes casos e que argumentam que, embora não seja possível delinear um perfil único, estável ou unificador dos agressores, há padrões que merecem atenção (Madfis, 2009; Best, 1999; Capellan, 2016). Essas recorrências, longe de

constituírem um tipo ideal, indicam que os ataques devem ser compreendidos não como expressões de patologias individuais isoladas, mas como fenômenos multifatoriais e multidimensionais, inscritos em contextos socioculturais específicos (Madfis, 2016).

Com o intuito de se posicionar diante desse debate, apresento, inicialmente, as interpretações de cunho individualizante; em seguida, aquelas fundamentadas em determinantes estruturais; e, por fim, as perspectivas que propõem uma articulação crítica entre ambas as dimensões, buscando superar dicotomias rígidas. Com base nisso, problematiza-se os limites e alcances de cada abordagem — críticas formuladas no interior da própria literatura estadunidense —, apontando as limitações das interpretações polarizadas e examinando as possibilidades de formulações multidimensionais sobre os fatores que constituem os ataques às escolas.

## 2.1 O DEBATE ESTADUNIDENSE

### *Abordagens centradas no indivíduo*

Os estudos que adotam perspectivas centradas nos indivíduos podem ser divididos em alguns eixos analíticos: (a) a identificação de psicopatologias; (b) a ausência de perfil único, estável ou generalizável que abarque todos os perpetradores; e (c) a crítica à insuficiência — e aos potenciais efeitos negativos — de explicações estritamente culturais, sobretudo quando associadas à produção de estigmas. Articulada esses elementos, sobressai ainda a noção de aleatoriedade, expressa tanto na escolha de alvos — frequentemente indiscriminada — quanto, sobretudo, na ausência de sentidos aparentes que permitam vincular tais episódios a causas estruturais claras.

No que diz respeito às psicopatologias, investigações dedicadas à análise de transtornos mentais e de personalidade indicam que, embora doenças psiquiátricas graves — como esquizofrenia — sejam relativamente raras nesses casos, quadros de depressão e pensamentos suicidas são recorrentes, conforme demonstrado por McGee e DeBernardo (1999), por Langman (2009) e, de modo mais abrangente, pelo relatório do *Safe School Initiative* (Vossekuil et al., 2002, pp. 18–19). Essa perspectiva tende a deslocar o problema da esfera social à individual, localizando no indivíduo patologizado a causa do crime/desvio.

Quanto à inexistência de um perfil (tipo comum), pesquisadores alinhados a essa

abordagem sustentam que, embora seja possível identificar alguns padrões entre características individuais dos atiradores e os contextos escolares nos quais se inserem, prevalece a ausência de um *tipo comum*. Argumenta-se, portanto, que os sujeitos são altamente diversos e que, a despeito dos esforços para localizar sinais de alerta consistentes, não foi possível estabelecer padrões inequívocos (Vossekuil et al., 2002; Madfis, 2016).

Outro eixo argumentativo dessa vertente consiste na crítica a interpretações que vinculam a participação dos autores dos ataques em determinadas expressões culturais a uma predisposição para a violência. Segundo essa crítica, pesquisas mostram que muitos perpetradores exibiam aparência “convencional” e comportamentos exteriormente normativos (Botelho, 2014). Estudos indicam inclusive que, em alguns episódios, os próprios autores dos ataques direcionaram suas ações contra colegas identificados com “culturas alternativas”, evidenciando a fragilidade de associações simplistas entre aparência, cultura e propensão à violência. Nesse sentido, Botelho (2014) destaca o caso ocorrido na Marysville-Pilchuck High School, em 2014, no qual o atirador era um membro popular do time de futebol e havia sido recém-eleito “príncipe do baile”.

Por fim, há um fator que perpassa essas e outras abordagens, que é a noção de aleatoriedade. Essa ideia se sustenta tanto na percepção de que os atiradores escolhem alvos de maneira indiscriminada quanto na compreensão de que os atos carecem de sentidos aparentes ou discerníveis. Para além da discussão desenvolvida no Capítulo 1, destaca-se que a aleatoriedade diz respeito não apenas ao procedimento — atingir alvos aleatórios — mas à ausência de sentidos atribuídos aos ataques como um todo.

O tópico da “aleatoriedade” assume um lugar privilegiado, pois contrapõe as correntes e estimula o debate. Ressalta-se que, ao passo que para as abordagens individualizantes, a aleatoriedade seria indício da inexistência de padrões entre os episódios, para as perspectivas estruturais ela constitui um traço que define os ataques como modalidade específica de violência. Dito isso, é a partir desse contraste que avançamos para a seção seguinte.

#### *Abordagens centradas nos aspectos sociais*

As abordagens centradas nos aspectos estruturais contestam a noção de “falta de sentido”, argumentando que tal inferência é limitada quando baseada nos elementos procedimentais dos ataques — especialmente a escolha aparentemente aleatória das vítimas em episódios de violência letal (Madfis, 2016). Essa crítica converge com o que Joel Best

(1999) descreve como uma concepção equivocada de “violência aleatória”, isto é, a interpretação desses eventos como desprovidos de padrões, de propósito e indicativos de um colapso social iminente (Best, 1999). Para exprimir, o autor elenca três abordagens que considera equivocadas.

Primeiro equívoco: a ideia de violência sem padrão (aleatória) implica considerar que qualquer pessoa pode ser vítima ou agressor a qualquer momento, o que não corresponde à realidade empírica, uma vez que diversas pesquisas demonstram a recorrência de certos padrões, como por exemplo, o fato de que a violência ocorre predominantemente dentro de um mesmo grupo racial e de classe social, além de ser majoritariamente perpetrada por homens (Fox, Levin & Quinet, 2012 *apud* Madfis, 2016). Pois, embora existam casos de vítimas escolhidas ao acaso — como quando balas perdidas atingem alvos inesperados —, não é correto afirmar que todos têm a mesma probabilidade de se tornarem criminosos ou vítimas, uma vez que além dos aspectos relacionados à classe, raça e gênero, há fatores como influências negativas do meio social, dificuldades econômicas, abuso de substâncias e transtornos mentais que aumentam significativamente o risco de envolvimento com a violência, seja como infrator, seja como vítima (Best, 1999).

Um segundo equívoco relacionado à concepção da violência como aleatória é a ideia de que ela não teria sentido, pois é considerada "sem propósito" quando se assume que ocorre sem motivação compreensível. Neste aspecto, mesmo antes de Columbine (1999) trazer os *school shooting* para o centro do debate sobre educação e segurança, Best (1999) criticava essa visão, ressaltando que, do ponto de vista do infrator, suas ações sempre possuem um significado ou objetivo, ainda que esses sejam difíceis de compreender pela sociedade em geral e, em especial, pela comunidade científica. Segundo Best (1999), afirmar que certos crimes ocorrem "porque sim" impede uma compreensão mais precisa das causas da violência e dificulta a construção de estratégias preventivas. Um elemento que corrobora o argumento de que há sentido conferido pelo sujeito que decide realizar um ataque é o elevado grau de planejamento evidenciado empiricamente pela identificação de que dos vários atiradores demonstrado algum nível de premeditação, elaborando o crime pelo menos dois dias antes da execução ou até meses. (Madfis & Levin, 2013; Newman et al., 2004; Madfis, 2016). Além disso, investigações de ataques frustrados revelam provas concretas do grau de planejamento envolvido: listas de possíveis vítimas e de indivíduos a serem poupados, mapas detalhados,

cronogramas de ação, diários, compras planejadas de armamentos e materiais explosivos, bem como discussões em fóruns virtuais (Madfis, 2014). Isto posto, contrariamente à percepção de que esses eventos resultam de explosões emocionais súbitas, as evidências indicam que a maioria dos ataques escolares é fruto de algum grau de planejamento, refletindo motivações específicas, como a busca por vingança, notoriedade, reafirmação de masculinidade ou a tentativa de resolver conflitos internos de maneira violenta (Levin & Madfis, 2009).

O terceiro equívoco reside na crença de que a sociedade está em constante deterioração e que os índices de crimes violentos estariam sempre aumentando, uma vez que os “laços sociais” estão em ruptura (Madfis, 2016). Sobre esse contexto, este autor ressalta que, até o ano de publicação da obra (2016), as estatísticas demonstravam o contrário, indicavam que os Estados Unidos testemunharam uma redução significativa tanto nos crimes em geral quanto nos crimes violentos. Não obstante, estudos recentes indicam que a reação da sociedade norte-americana a tais episódios assumiu contornos de um “pânico moral” — uma resposta desproporcional, sustentada por percepções distorcidas de crescimento contínuo desses eventos e de ameaça significativa à estabilidade social (Madfis, 2016).

Ademais, na bibliografia vinculada às perspectivas macrossociológicas, há pesquisas que enfatizam fatores como a masculinidade ofendida, o desejo de fama duradoura e a cultura armamentista como alguns dos elementos que legitimam soluções violentas para os conflitos (Madfis, 2014). Segundo Capellan (2016), nas últimas quatro décadas, pesquisadores das ciências sociais têm contribuído significativamente para a compreensão das distintas características dos tiroteios em massa em espaços públicos, investigando sua frequência, tipologia, padrões e fatores de risco individuais, embora as explicações ainda careçam de elementos explicativos mais abrangentes sobre os mecanismos que influenciam sua ocorrência e distribuição geográfica. Para o autor, essa lacuna deve-se, em grande parte, justamente à dificuldade de superarmos o paradigma predominante que tem orientado as análises sobre o tema: a concentração quase exclusiva em variáveis individuais de risco. Sendo assim, tece críticas à produção acadêmica que tem privilegiado um arcabouço analítico que atribui à causalidade individual a explicação central para esses eventos, pois embora relevante, pressupõe que apenas causas imediatas (isto é, eventos e condições próximas ao ato) seriam responsáveis pela incidência e dispersão desses episódios violentos. Neste

sentido, seu estudo propõe uma ruptura com esse paradigma individualizante, buscando localizar os tiroteios em massa como fenômenos influenciados por dinâmicas macroestruturais.

A investigação de Capellan (2016) orienta-se, sobretudo, na perspectiva durkheimiana de integração social, bem como nas teorias criminológicas que se fundamentam nas chaves interpretativas de desorganização social e de imitação/difusão. A partir dessas perspectivas, postula-se que determinadas características ecológicas — especialmente a baixa coesão social — aumentam a vulnerabilidade de certas comunidades a esses eventos. Além disso, argumenta-se que o processo de imitação ou difusão, amplamente fomentado pela cobertura midiática, exerce influência significativa sobre a frequência e a localização dos ataques. Para examinar essas relações, o estudo publicado em 2016, empregou um Modelo de Histórico de Eventos em Tempo Contínuo (ou Modelo de Sobrevivência/Risco), com o objetivo de testar os efeitos das forças de integração social e dos mecanismos de difusão na prevalência de tiroteios em massa em locais públicos nos Estados Unidos, no período de 1970 a 2014. Os achados revelaram um cenário complexo e, por vezes, contraintuitivo. Do ponto de vista teórico, os resultados se demonstraram ambíguos: as hipóteses derivadas das teorias de imitação/difusão não encontraram respaldo empírico robusto. Em contraste, a teoria durkheimiana da integração social mostrou-se parcialmente contemplada, sendo a que apresentou maior respaldo teórico/empírico.

Independentemente da insuficiência teórica evidenciada pelos dados empíricos, o estudo oferece contribuições relevantes e inesperadas para a compreensão das dimensões sociais dos tiroteios em massa. Contrariando explicações hegemônicas, verificou-se que a ocorrência de um evento desse tipo está associada à redução da probabilidade de novos ataques em curto prazo — e não ao efeito de "contágio" nos aspectos que se supunha. Ademais, observou-se que esses episódios tendem a se concentrar em estados com características predominantemente rurais, com altos níveis de estabilidade conjugal e status socioeconômico elevado — padrões que divergem daqueles comumente associados a homicídios convencionais (Capellan, 2016). O estudo, portanto, indica que as abordagens entre pólos são insuficientes e que merecem ser superadas por compreensões que superem os maniqueísmos.

As pesquisas conduzidas por Eric Madfis têm buscado integrar essas

abordagens teóricas, na tentativa de construir um modelo multifacetado e interdisciplinar para a análise da violência escolar. A teoria da tensão cumulativa, proposta por Levin e Madfis (2009), representa um dos esforços nesse sentido. Tal modelo integra conceitos oriundos de perspectivas epistemológicas tradicionalmente antagônicas, propondo um processo sequencial de cinco estágios. Vejamos um quadro que resume a chamada Teoria da Tensão Cumulativa que, segundo os autores, sintetiza o processo que culmina nos ataques escolares por meio de estágios inter-relacionados:

1. *Acúmulo de tensões crônicas*: Experiências prolongadas de adversidade, como bullying, abuso doméstico ou fracasso acadêmico, que produzem frustração acumulada.
2. *Isolamento social*: A ausência de redes de apoio emocional exacerba os efeitos das tensões acumuladas, gerando sentimentos de alienação.
3. *Eventos desencadeadores*: Ocorrências recentes, como rejeições, humilhações ou crises familiares, que atuam como catalisadores imediatos.
4. *Planejamento do ataque*: Combinando seus sentimentos de impotência e frustração, o indivíduo passa a arquitetar uma ação violenta como meio de "reverter" sua situação.
5. *Execução*: A facilidade de acesso a armas de fogo e outros instrumentos letais torna a execução do plano mais viável.

Entre as possíveis discussões que o modelo incita, destaco, antes de tudo, uma de suas pretensões contidas na descrição detalhada do estudo: segundo os autores, a operacionalização da tipologia mostraram uma aderência notável, permitindo sugerir, inclusive, seu potencial de aplicabilidade do quadro teórico analítico em diferentes contextos, até mesmo internacionais (Madfis & Levin, 2013). Mesmo reconhecendo a contribuição deste modelo, e de maneira geral, a relevância das produções do Sociólogo Eric Madfis, que se constitui na principal referência estadunidense para a presente pesquisa, concebo que tal asserção carece de dados empíricos que a sustentem. Por exemplo, tal como demonstrado no primeiro capítulo, um dos critérios mais elementares na definição do que é um school shooting, que é a utilização de arma de fogo, sugere que as adaptações teóricas a incorporação das interpretações estadunidenses ao contexto brasileiro deve ser vista com cautela. No mais, há outros aspectos como condições socioeconômicas e elementos culturais que merecem ser considerados na análise. Todavia, dito isso, ao que interessa neste capítulo,

as reflexões do estudo e construção do modelo possuem um potencial significativo no que concerne ao esforço em superar as dicotomias, demonstrando uma valorização da realidade empírica sobre os pressupostos teóricos.

### *Abordagens multidimensionais*

Em certos aspectos, os ataques em escolas apresentam elementos de aleatoriedade, dado o fato que diversas vítimas nem sempre são selecionadas de forma deliberada, mas são atingidas por dinâmicas e interações fortuitas - como por estarem em determinado corredor - tornando-se alvos do caráter indiscriminado desse tipo de violência. Por outro lado, evidenciando a impossibilidade de se estabelecer padrões universais, as análises demonstram que em alguns casos, os atiradores planejam eliminar indivíduos específicos, geralmente pessoas com quem mantêm relações conflituosas, ao mesmo tempo em que tomam precauções para poupar amigos próximos (Madfis e Levin, 2013). Em suma, muitas situações também expressam a intenção de atingir um público mais amplo ou aleatório, que se traduz na escolha indiscriminada de vítimas. Inclusive, esta identificação sugere que a tradicional divisão entre "violência direcionada" e "violência aleatória", mobilizada para analisar o cenário brasileiro no Capítulo I, também deve ser questionada, incitando o aperfeiçoamento na elaboração dessas abordagens analíticas.

Somado a isso, os perfis dos agressores variam de maneira significativa, o que dificulta a identificação de padrões claros e consistentes. Por essa razão, muitos dos critérios que poderiam potencialmente auxiliar na detecção de sinais de alerta acabam revelando-se inconsistentes, fazendo com que os responsáveis por esses ataques permaneçam, em grande medida, imprevisíveis. Em síntese, embora as pesquisas tenham identificado certos padrões nas características individuais dos atiradores e nos contextos sociais em que esses ataques se desenvolvem, ainda não existe um perfil único que abarque todos os casos (Vossekuil et al., 2002). Os perpetradores de massacres escolares exibem grande diversidade de trajetórias de vida, condições sociais e transtornos individuais, o que torna inviável a construção de um modelo preditivo universal. Assim, apesar das múltiplas tentativas de encontrar sinais consistentes, certas variáveis permanecem instáveis ou se manifestam apenas em subconjuntos limitados da população de risco.

Sobre esse dilema, emerge uma sensação que Best (1999) qualifica como surpreendente e, ao mesmo tempo, perturbadora. No entanto, ainda segundo Best (1999),

mesmo em casos de violência extrema, os indivíduos raramente cometem atos criminosos sem uma relação causal, mesmo que essa motivação seja de difícil apreensão para a investigação científica. Atento a essa premissa, Madfis (2016) argumenta que, para compreendermos a lógica desses atos, é imprescindível adotar a perspectiva dos próprios agentes, em consonância com o conceito de *verstehen* de Max Weber (1978), que preconiza a interpretação da ação social a partir do ponto de vista dos envolvidos. Assim, crimes aparentemente irracionais podem ser racionais dentro do universo simbólico de seus perpetradores.

Considerando o potencial das discussões sociológicas acerca da relação ator/sociedade sugerida por Madfis (2016) ao defender uma sociologia compreensiva, apresento abaixo, alguns autores clássicos que se dedicam a refletir sobre as maneiras de compreender um fenômeno, direcionando a reflexão ao objetivo final do capítulo, que é expor o posicionamento teórico metodológico adotado neste estudo.

## **2.2 AS MOTIVAÇÕES DOS MASSACRES EM ESCOLAS: DIÁLOGO COM A TEORIA SOCIOLÓGICA**

Esta seção propõe uma reflexão sobre como as teorias sociológicas podem ser mobilizadas para interpretar as causas dos ataques às instituições de ensino, mais especificamente, para refletir sobre as interpretações acerca desse fenômeno que, conforme exposto acima, polarizam-se entre dimensões de cunho individual e estrutura, entre agência e estrutura. Esse debate se articula ao problema clássico da tensão entre agência e estrutura, tema que, ao longo da história da sociologia, produziu clivagens significativas. De um lado, destacam-se perspectivas como o funcionalismo durkheimiano e o neofuncionalismo parsoniano, que enfatizam o peso das estruturas sociais na conformação dos comportamentos individuais; de outro, abordagens ancoradas no individualismo metodológico, que privilegiam a autonomia dos sujeitos na construção da realidade social. Nesse sentido, autores como Norbert Elias, Anthony Giddens e Jeffrey Alexander oferecem importantes contribuições para a constituição de uma abordagem sociológica que articule múltiplas dimensões da realidade social, valorizando os aspectos sociais e individuais que da formação subjetiva dos sujeitos.

Ao tentar se afastar de perspectivas dicotômicas, mostrou-se particularmente relevante

a leitura sociológica que concebe indivíduo e sociedade como categorias indissociáveis, conforme desenvolvido por Norbert Elias (1994). Em vez de reproduzir a separação clássica que marcou grande parte da filosofia moderna e da sociologia do século XX, Elias demonstra que o indivíduo não existe como entidade isolada, mas é formado nas e pelas relações sociais que o antecedem e o atravessam. A sociedade, por sua vez, deixa de ser entendida como um todo coeso e exterior aos sujeitos para ser apreendida como uma teia de interdependências que simultaneamente modela — e é modelada por — ações individuais. A relação entre indivíduo e sociedade configura-se, assim, como um processo dialético de constituição mútua (Elias, 1994).

Nesse debate, autores como Giddens e Alexander também propuseram alternativas aos dualismos, buscando construir uma teoria sociológica que abarcasse tanto as condicionantes estruturais quanto a capacidade de agência dos sujeitos. A teoria da estruturação de Anthony Giddens (1976), por exemplo, parte do pressuposto de que as estruturas sociais são simultaneamente meios e resultados das práticas sociais, sendo produzidas e reproduzidas na ação cotidiana dos indivíduos. Assim, "a sociologia não trata de um universo de objetos 'pré-dado', mas sim de um que é constituído ou produzido pelos fazeres ativos de sujeitos" (p. 160). Nessa mesma direção, a teoria da ação social desenvolvida por Jeffrey Alexander (1987) propõe uma análise multidimensional que reconhece a complexidade dos fenômenos sociais, articulando os níveis micro e macro, bem como os aspectos simbólicos, culturais, institucionais e emocionais da vida social. Estas propostas oferecem uma base fecunda para compreender os ataques às escolas como eventos que não podem ser reduzidos nem à patologia individual, nem somente às condições estruturais, mas exigem uma leitura que incorpore a multiplicidade de fatores – subjetivos e objetivos – que configuram o agir social em contextos específicos, considerando os objetos de análise como "nem aleatórios, nem determinados" (Becker, 2007, p. 52).

As abordagens que negam as dicotomias indicam que não há formas "prontas" ou métodos acabados que permitam compreender a totalidade dos fenômenos e dos grupos sociais. Tal leitura sugere que a escolha do método é um dos aspectos que compõem o próprio fenômeno. Becker (2007), ao discutir os vieses presentes na atividade investigativa, chama atenção para o desejo, por parte dos pesquisadores, de encontrar narrativas ordenadas e moralmente aceitáveis acerca da realidade social. Conforme aponta, "procuramos o tipo de

história que nos agrada e que pode ser contada acerca do mundo de forma simpática e clara, aliviados por ter, afinal, encontrado alguma ordem no mundo" (p. 74). Tal constatação revela a necessidade de constante vigilância epistemológica, uma vez que a produção de conhecimento está imersa em valores morais, referenciais éticos e expectativas de inteligibilidade que formam – consciente ou inconscientemente – a construção das interpretações.

Em síntese, essa discussão não somente indica as limitações dessas perspectivas dicotômicas, mas também desestabiliza a pretensão de neutralidade científica e convida à problematização do processo de seleção e definição dos fenômenos a serem investigados. O olhar sociológico, segundo Becker, não se limita a observar a realidade tal como ela se apresenta, mas antes a interrogá-la a partir de um posicionamento analítico consciente, sensível às determinações culturais, históricas e subjetivas que condicionam tanto os fatos sociais quanto a atividade de pesquisa. É preciso reconhecer que o próprio pesquisador não está apartado da realidade que analisa, alheio aos sentimentos de desconforto, repulsa ou indignação que podem ser despertados por eventos violentos. No entanto, ressalta-se que a sensibilidade diante do objeto de estudo não deve constituir um obstáculo à análise científica, mas pode ser, se reconhecida e tematizada, constituindo-se em si própria um objeto de estudo.

A esse respeito, Herbert Blumer (1969) adverte que as teorias sociológicas já constituem, em si, interpretações da realidade, carregando pressupostos e imagens preestabelecidas que moldam a forma como enxergamos o mundo. Assim, mesmo que pudéssemos construir teorias para cada objeto de análise específico, ainda estaríamos limitados pelas estruturas cognitivas e linguísticas que organizam nossa percepção e expressão. Portanto, qualquer tentativa de apreensão objetiva do social deve partir da consciência dos condicionamentos que afetam tanto os sujeitos pesquisados quanto os pesquisadores. Tal como proposto por Max Weber (2006), a objetividade nas ciências sociais não se refere a uma neutralidade absoluta, mas à clareza sobre o ponto de vista adotado, à explicitação das categorias de análise e à honestidade metodológica diante do lugar de enunciação do pesquisador.

### **2.3 A PERSPECTIVA DA PESQUISA**

Por que os ataques escolares acontecem? Quais são suas causas? Essas perguntas não são formuladas apenas por especialistas encarregados de pensar políticas públicas de segurança nas escolas, nem se limitam ao campo das ciências sociais ou do comportamento humano. Diversos setores da sociedade — como a mídia, agentes políticos, influenciadores digitais, lideranças religiosas, entre outros — também constroem e difundem suas narrativas. Cada uma dessas perspectivas parte de repertórios próprios, o que faz com que as explicações apresentadas variem amplamente e, por vezes, se contradigam. Por exemplo, há discursos que associam esses crimes à “loucura” ou à figura de um “monstro”, apostando em explicações centradas na psicopatologia ou em formas do mal individual. Em contraste, outras leituras destacam as dinâmicas políticas, culturais e sociais que cercam esses eventos, argumentando que a patologização do agressor tende a apagar os contextos coletivos que contribuem para a constituição da subjetividade e da ação violenta.

Um exemplo das disputas em torno da explicação das causas pode ser observado no caso de Realengo (RJ), ocorrido em 2011. A forma como o episódio foi enquadrado pela grande mídia ilustra como certas interpretações privilegiam aspectos individuais em detrimento de análises estruturais (Coutinho, 2014). Na edição de abril de 2011, a *Revista Veja* estampou na capa a manchete: “O monstro mora ao lado. Como saber quando a loucura assassina emergirá das camadas profundas de anos de humilhação, solidão e frustração?”. Em oposição a esse tipo de leitura elaborada pela revista, estudos da literatura acadêmica brasileira têm enfatizado o caráter social do fenômeno. Sobre essa reportagem, Coutinho (2014) argumenta que a revista deslocou o foco do ato em si para o perfil do autor, sugerindo que as motivações para o ataque estavam enraizadas em suas inclinações psicológicas e em traumas pessoais, numa tentativa de localizar a explicação centralizada unilateralmente no indivíduo.

No campo acadêmico, a abordagem dominante tem sido justamente a de compreender os ataques como fenômenos sociais, mesmo antes de o debate ganhar maior visibilidade pública (Silva, 2016). Nessa perspectiva, tanto nas produções acadêmicas anteriores quanto nas posteriores a 2016, há uma crítica recorrente à tentativa de reduzir os ataques a distúrbios psíquicos ou a surtos de violência individual. Em geral, considera-se que a individualização da responsabilidade tende a obscurecer os processos sociais que influenciam a formação da consciência e das práticas violentas, o recurso a categorias clínicas como “distúrbio” ou

“surto” negligencia as determinações estruturais que atravessam a vida dos sujeitos e moldam suas ações (Silva, 2017). Assim, embora o relatório do Ministério da Educação (MEC, 2023) afirme que trouxe uma nova perspectiva ao considerar as dinâmicas políticas e culturais contemporâneas como centrais, a revisão bibliográfica indicou que essa perspectiva já era predominante em análises posteriores a 2011 e anteriores a 2023, indicando certa continuidade analítica do fenômeno.

Corroborando a afirmação acima, Andrade e Nascimento (2023), ao analisarem os comentários de diferentes interlocutores sobre os ataques de Suzano (SP), apontam que a leitura dominante nesses discursos é individualizante e reducionista, refletindo o senso comum e desconsiderando as mediações sociais. Nas palavras dos autores, trata-se de um “caráter heterônomo e reducionista dos comentários — dos seus interlocutores —, que evidenciam marcas do senso comum diante do episódio que promove a explicação responsabilizando indivíduos e nunca os processos sociais” (p. 48). Na mesma linha, Andrade et al. (2023, p. 148) sustentam que “os massacres não são fatalidades, como querem nos fazer acreditar”. Para os autores, é essencial expor e confrontar as raízes desses episódios, a fim de compreender seus impactos e enfrentar seus desdobramentos nas práticas culturais e escolares do cotidiano. Dentre os fatores apontados, destacam-se elementos como o ódio às mulheres e a construção de uma “imagem androcêntrica e ilusória da identidade masculina”. Grampa (2023) também reforça essa abordagem, argumentando que os ataques são consequência da ruptura prévia dos vínculos que sustentam a convivência democrática e da negação sistemática da cultura dos direitos humanos. Esses processos, segundo o autor, são intensificados pela propagação de discursos de intolerância e ódio que circulam amplamente no ambiente social e digital contemporâneo. Em geral, na bibliografia nacional, as explicações tendem a se concentrar em estruturas sociais que produzem sujeitos misóginos, racistas e admiradores da violência, defendendo que os ataques não são frutos de predisposições individuais, mas sim de relações sociais e discursos que moldam subjetividades violentas. Essa perspectiva estrutural argumenta, portanto, que o comportamento violento emerge da subjetivação de valores estruturais que modelam a sociedade brasileira contemporânea. Com base nisso e no debate sociológico apresentado, segue algumas reflexões críticas a respeito dessas interpretações predominantes.

Ao privilegiar as condições macroestruturais, corre-se o risco de imputar causalidade

direta e imediata apenas à estrutura social, negligenciando as mediações subjetivas e interacionais que formam as subjetividades. Assim, atribuir a causalidade exclusivamente a fatores como masculinidade, racismo, cultura da violência indica que o problema situa-se em esferas amplas e abstratas, mas não explica o porquê que dentre os muitos sujeitos igualmente expostos a essas mesmas condições, apenas alguns poucos optaram por concretizar massacres. Vale ressaltar que isso não significa que as explicações estruturais sejam equivocadas, mas tão somente que são insuficientes. (Madfis & Levin, 2009, 2013; Madfis, 2016). Sendo assim, em suma, é necessário considerar camadas intermediárias da experiência subjetiva que mediam a passagem da estrutura à ação violenta.

Neste sentido, algumas abordagens procuram aprofundar a análise das dinâmicas subjetivas e interacionais, identificando fenômenos que operam como catalisadores de valores estruturais que orientam e encorajam a ação violenta (GPEM, 2023; MEC, 2023; Brasileiro et al., 2024). Esses estudos destacam, especialmente, a relação entre a violência representada em comunidades virtuais e a circulação de discursos de ódio — isto é, a dinâmica própria desses espaços, compreendidos como arenas discursivas nas quais convergem valores e práticas que naturalizam, reforçam e até glorificam conteúdos violentos (FBSP, 2025). Tal pressuposto se apoia em evidências empíricas que apontam indícios de cooptação de indivíduos por comunidades virtuais específicas — como as chamadas *True Crime Communities* (TCC) —, nas quais massacres escolares não apenas são discutidos, mas frequentemente glamourizados e incentivados.

Entretanto, mesmo ao adotar um percurso interpretativo que vai, por exemplo, da construção social da masculinidade a práticas racistas e extremistas, passando pela cultura da violência e culminando na influência simbólica de Columbine e outros eventos reproduzidos nas comunidades de TCC, essas explicações ainda se mostram insuficientes para captar as especificidades subjetivas de cada autor de ataque. Essa limitação é corroborada por dados empíricos: o número de indivíduos que seguem ou participam de comunidades virtuais que promovem ou discutem violência escolar é significativamente maior do que o número de atentados tentados ou efetivamente realizados. A título de ilustração, a Operação Escola Segura, no Brasil, somente nos meses seguintes ao seu lançamento, abril de 2023, resultou na prisão de mais de 400 pessoas envolvidas em grupos virtuais de incitação à violência escolar; no entanto, o número de ataques consumados, mesmo em 2023, ano que se considera ter o

maior quantitativo de ataques, permanece relativamente baixo. Isso sugere que, para além das influências estruturais e discursivas, é pertinente investigar as camadas subjetivas e as dinâmicas interacionais mais imediatas que distinguem aqueles que efetivamente concretizam esses atos violentos.

Compreender os sentimentos de desajuste ou humilhação que em tese alimentam o projeto do agressor requer uma análise da perspectiva singular desses indivíduos acerca da interação social, o que torna a investigação um desafio. No entanto, tal como destaca Goffman (1971), a identidade individual é uma construção dinâmica e contínua, resultante da interação entre o "eu" — aquilo que o sujeito faz em relação aos outros — e a "pessoa" — como o sujeito é percebido e tratado socialmente. Trata-se de uma configuração identitária composta por múltiplas camadas simultâneas e frequentemente tensionadas.

### *Considerações finais*

Os fundamentos teóricos supracitados permitiram construir um arcabouço analítico que, embora esteja centrado na ação do indivíduo, não desconsidera os aspectos estruturais destacados em alguns os estudos como as motivações centrais desses crimes. Para esta pesquisa, os aspectos estruturais também estão relacionados ao ato violento, no entanto, há uma série de interações cotidianas que compõem as experiências subjetivas.

Em síntese, partiu-se do pressuposto de que as dimensões microssociais são igualmente relevantes para a compreensão do fenômeno. Especificamente, no contexto desta investigação, optou-se por construir um quadro analítico voltado à análise da prática violenta em si, partindo da premissa de que o sentido atribuído pelo autor ao seu ato pode ser apreendido também por meio da própria ação. Naturalmente, essa abordagem apresenta limitações, no entanto, ao dialogar com os estudos brasileiros, a pesquisa oferece uma perspectiva alternativa que, embora centrada na ação, permite refletir sobre as motivações em seus entrelaçamentos micro e macrossociais.



### **CAPÍTULO 3- AS CATEGORIAS DE VIOLÊNCIA RELATADAS NAS ESCOLAS: ANÁLISE HISTÓRICA (1980-2023)**

Entre janeiro e setembro de 2023, o Disque 100 — canal do Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania (MDHC), voltado para denúncias de violações de direitos humanos — recebeu mais de 9,5 mil relatos de violência nas escolas, conforme dados da Agência Brasil, registrando um aumento de 50% nas ocorrências em relação a períodos anteriores <sup>16</sup>. Ainda no ano de 2023, outra pesquisa do Instituto DataSenado, divulgada em 04 de julho de 2023, indicou que 90% dos brasileiros temem que seus filhos ou pessoas próximas sejam vítimas de algum tipo de violência nas escolas, superando, inclusive, o receio de violência nas ruas, apontado por 76% dos entrevistados.

Em termos numéricos, a representação de um cenário de insegurança nas escolas se expressa não apenas por meio de canais de denúncia, como os do MDHC, mas também em reportagens midiáticas, pronunciamentos de autoridades políticas e, evidentemente, em estudos científicos. Essa representação é frequentemente acompanhada de diagnósticos que buscam explicar as causas do aumento dos casos e propor formas de enfrentamento. Diante disso, surge uma questão fundamental: se os diagnósticos pretendem apontar soluções, de que modo consideram as diferentes manifestações do fenômeno amplamente denominado como “violência”? Por exemplo, entre os 9,5 mil relatos de violência registrados pelo Ministério da Educação, quais formas específicas compõem esse expressivo crescimento nas denúncias? Tal questionamento nos remete a reflexões do campo da sociologia da violência: o reconhecimento do aumento da violência no espaço escolar se baseia exclusivamente em evidências empíricas ou está também vinculado a novos paradigmas sobre o que se entende por “violência”?

Há estudos que apontam questionamentos semelhantes, sugerindo que o crescimento dos relatos deve ser analisado atentamente, levando em conta as categorias utilizadas e as percepções sociais sobre o que caracteriza uma prática violenta. Em uma revisão sobre a produção acadêmica relativa ao tema, Gomes e Santos (2023) ressaltam que há diversas formas de violência relatadas no contexto escolar, representadas por categorias como de vandalismo, bullying, atitudes agressivas, distúrbios comportamentais, comportamentos

---

<sup>16</sup><http://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2023/novembro/disque-100-2023-registra-aumento-de-cerca-de-50-para-violencia-nas-escolas-em-comparacao-a-2022>

opositores ou delinquentes e diversos atos de desrespeito entre estudantes, entre alunos e professores, e, embora com menor frequência, entre docentes. Os autores chamam atenção para a complexidade conceitual do termo “violência”, alertando para os riscos de sua aplicação genérica, que pode conduzir à banalização do conceito. Nesse sentido, retomam a crítica de Bonafé-Schmitt (1997, apud Debarbieux; Blaya, 2002), que aponta para uma “visão inflacionada da violência”, na qual não apenas agressões físicas, extorsões e atos de vandalismo são classificados como violentos, mas também comportamentos de incivilidade, como ofensas verbais, linguagem vulgar, empurrões, insultos e humilhações.

Considerando a miríade de situações inscritas nesse metaconceito, apresento, a seguir, as principais formas — ou categorias — identificadas como violências nas escolas por estudos acadêmicos e institucionais. A proposta consiste em organizar esse panorama sob uma perspectiva cronológica, o que se torna possível graças ao acúmulo de investigações, especialmente às revisões bibliográficas desenvolvidas desde o início dos anos 2000, voltadas a examinar como as diferentes manifestações de violência vêm sendo abordadas na literatura especializada. . O objetivo é construir um referencial teórico e empírico que possibilite discutir o que denomino de *invenção dos ataques*. Ao final, mobilizando os dados apresentados no Capítulo 1, o foco recairá especificamente sobre as formas letais ou potencialmente letais de violência, com o objetivo de construir um referencial teórico e empírico capaz de situar o lugar que os “ataques” ocupam no espectro mais amplo das violências escolares.

### *Década de 1980*

No período, as principais formas de violência relatadas nos estabelecimentos educacionais urbanos — especialmente em cidades como São Paulo, Salvador e Rio de Janeiro — envolviam depredações, furtos e invasões durante períodos de inatividade escolar (Sposito, 1994, 1999). Ainda assim, o volume de pesquisas publicadas à época era relativamente modesto, sobretudo no que diz respeito à quantificação. Os estudos então disponíveis não permitem refletir sobre números ou recorrência de relatos de violência, uma vez que apenas a partir da década de 1990 se observa um esforço mais robusto voltado à mensuração de proporções e frequências desses episódios.

As primeiras pesquisas acadêmicas concentraram-se na análise da violência institucional, isto é, aquela exercida pela própria escola sobre os educandos (Sposito, 2001). Buscava-se compreender como práticas pedagógicas autoritárias e conteúdos impositivos produziam um ambiente conflituoso, no qual as manifestações agressivas por parte dos alunos eram interpretadas como reações ou desdobramentos da violência originalmente engendrada pela instituição escolar (Sposito, 2001). Ainda nesse período, as análises de Guimarães (1984, 1990) colocaram essa premissa em xeque ao demonstrar que comportamentos violentos entre estudantes também ocorriam em contextos escolares menos autoritários, indicando que a relação entre disciplina institucional e violência estudantil era mais complexa do que inicialmente suposto (Sposito, 2001).

#### *Década de 1990*

Na década de 1990, órgãos públicos, organizações não governamentais, entidades representativas de profissionais da educação, sindicatos docentes, associações de diretores escolares e até mesmo organismos internacionais passaram a dedicar maior atenção à análise da violência nas escolas, contemplando distintas realidades e localidades brasileiras (Sposito, 2001). Destaca-se, nesse contexto, o conjunto de pesquisas promovidas pela Unesco, em 1997, nas capitais Brasília, São Paulo e Rio de Janeiro.

Na capital federal, os dados revelaram três categorias amplas de comportamentos considerados violentos, com ênfase em um recorte de gênero. Entre os jovens consultados, 55% relataram envolvimento em discussões; ameaças e intimidações foram mencionadas por 28% dos homens e 10% das mulheres; e agressões físicas, por 28% dos homens e 7% das mulheres. Ainda em Brasília, pesquisa coordenada por Batista e El-Moor (1999) identificou elevados índices de violência escolar, sobretudo em escolas de grande porte e situadas nas capitais, reforçando a concentração desses episódios em contextos urbanos mais densamente povoados. De modo complementar, Codo (1999) assinala a incidência de depredações, furtos e roubos contra o patrimônio, além de agressões físicas entre alunos e de agressões dirigidas a professores.

A análise comparativa das categorias empregadas nos estudos da década de 1980 e 1990 evidencia uma inflexão no padrão dos episódios registrados. Se, por um lado, os atos de

vandalismo permanecem como constante, por outro, observa-se uma intensificação das agressões interpessoais — especialmente entre estudantes —, indicando um deslocamento do foco da violência para as relações sociais no interior do ambiente escolar (Sposito, 2001, p. 94).

#### *Década de 2000/2010*

No início dos anos 2000, os estudos sobre violência escolar já contavam com um repertório empírico expressivo, o que possibilitou a realização de revisões bibliográficas mais sistemáticas. Entre 2000 e 2010, destacaram-se, entre as categorias mais recorrentes, as depredações, os furtos e roubos ao patrimônio, as agressões verbais e físicas, além do bullying. A compreensão desse fenômeno passou por um processo de consolidação conceitual ao longo do tempo. O termo *bullying* firmou-se na literatura especializada como designação adequada para abranger diferentes formas de intimidação reiterada, praticadas tanto por indivíduos quanto por grupos. No Brasil, as investigações sobre o tema tiveram início no final da década de 1990, com estudo pioneiro conduzido por pesquisadores da Universidade Federal de Santa Maria, que analisou comportamentos agressivos de 715 crianças e adolescentes em quatro escolas públicas, a partir do instrumento desenvolvido por Dan Olweus. Contudo, como observam Jaeger et al. (1997), o termo *bullying* ainda não era amplamente empregado à época, sendo tais comportamentos descritos como manifestações de “agressividade escolar”. Com o passar dos anos, o tema adquiriu maior visibilidade e relevância acadêmica, resultando inclusive na constituição de grupos de pesquisa especializados. Esse movimento coincidiu com a difusão de propostas educacionais orientadas pela valorização da inclusão e da diversidade social, racial, de gênero e de condições físicas e intelectuais.

Apesar dos avanços no reconhecimento e na abordagem do fenômeno, pesquisadores têm chamado atenção para os desafios que persistem tanto na delimitação conceitual quanto na mensuração empírica do *bullying* (Fernandes; Dell’Aglío, 2023). A ausência de instrumentos teóricos padronizados e validados para distintos contextos culturais, aliada à dificuldade de estudantes, professores e gestores em identificar e distinguir o *bullying* de outros conflitos interpessoais, compromete uma compreensão mais acurada do fenômeno.

Além disso, tal indefinição favorece a banalização do conceito: se “toda agressão” passa a ser classificada como *bullying*, o termo perde densidade e valor analítico (Fernandes; Dell’Aglia, 2023). Em perspectiva mais ampla, Nogueira (2005) assinala a inexistência de consenso em torno do próprio conceito de “violência”. Parte da literatura restringe-se à análise de atos de violência física, como as agressões corporais, ao passo que outros estudos adotam uma abordagem mais abrangente, incorporando também a violência verbal, as ameaças, os comportamentos autodestrutivos e ações que desafiam diretamente as normas institucionais, como a depredação do patrimônio e a prática de atos ilícitos.

#### *Década de 2010/2020 -*

Embora os estudos sobre violência escolar já viessem crescendo desde o início dos anos 2000, foi a partir de 2010 que se observou uma expansão mais expressiva da produção acadêmica. Com base em revisão sistemática da literatura referente ao período de 2014 a 2018, Silva e Negreiros (2020) destacam que as pesquisas da área identificam, de modo recorrente, padrões de violência configurados por interações interpessoais atravessadas por distintas manifestações — físicas, verbais, simbólicas, entre outras.

Nesse período, a violência contra o professor passou a ser relatada com maior frequência. Pesquisa realizada em 2019 pela Apeoesp (Sindicato dos Professores do Estado de São Paulo) revelou que 54% dos docentes já haviam sido alvo de algum tipo de violência no ambiente escolar, percentual que já se mostrava elevado em anos anteriores (51% em 2017 e 44% em 2014). Entre as formas mais recorrentes figuram a agressão verbal (48%), o assédio moral (20%), o bullying (16%), a discriminação (15%), o furto ou roubo (8%), a agressão física (5%) e o assalto à mão armada (2%). O levantamento realizado pelo Sindicato também contemplou relatos de estudantes: em 2019, 37% afirmaram ter sofrido algum tipo de agressão, índice que havia sido de 39% em 2017 e 28% em 2014. Entre as formas mais mencionadas destacam-se o bullying (22%), as agressões verbais (17%), as agressões físicas (7%), a discriminação (6%), o furto ou roubo (4%), o assédio moral (4%) e o assalto à mão armada (2%). Em âmbito nacional, Abramovay (2016) identificou panorama semelhante, apontando o bullying, as agressões verbais, os furtos e roubos e as agressões físicas como as manifestações mais frequentemente relatadas no contexto escolar. Em âmbito nacional, dados

de pesquisa conduzida pela Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (Flacso), em parceria com o Ministério da Educação e a Organização dos Estados Ibero-americanos (OEI), indicam que cerca de 42% dos estudantes da rede pública declararam ter sido vítimas de agressões físicas ou verbais no ambiente escolar (Abramoway, 2016).

### *Análise do panorama apresentado (1980-2020)*

A redemocratização do Estado brasileiro e a ampliação dos direitos sociais e políticos foram acompanhadas por uma série de conflitos violentos, inserindo a realidade nacional em um aparente paradoxo: violência e democracia (Peralva, 1999). Nesse processo, as instituições educacionais não permaneceram à margem de tais contradições. A universalização do acesso à educação básica, impulsionada por políticas de inclusão escolar, foi acompanhada por deficiências estruturais e pedagógicas, bem como pela ausência de propostas consistentes de gestão de conflitos adequadas às realidades locais. Escolas públicas situadas nas periferias de grandes cidades, como Rio de Janeiro e São Paulo, passaram a ser descritas como espaços atravessados por múltiplas formas de conflito e violência. Contudo, tais dinâmicas não podem ser dissociadas do cotidiano das comunidades em que essas instituições se inserem: antes, refletem tensões sociais mais amplas vivenciadas por populações que, embora tenham tido seus direitos formalmente reconhecidos, continuam submetidas a diferentes formas de segregação e exploração historicamente constituídas.

É fundamental, entretanto, evitar explicações simplificadoras que associem automaticamente violência escolar e pobreza. Desde o início dos anos 1990, pesquisadores têm alertado para a complexidade do fenômeno no contexto educacional, ainda que esse acúmulo analítico nem sempre seja incorporado em abordagens mais recentes (Madeira, 1999). A própria “construção social da adolescência” no Brasil está vinculada às transformações da modernidade, especialmente à progressiva retirada de crianças e jovens do trabalho e à sua incorporação — ainda que desigual — ao sistema educacional. A ampliação do acesso à escola pública representou avanço histórico significativo, mas trouxe desafios inéditos: infraestrutura insuficiente, escassez de recursos, ausência de formação continuada e propostas pedagógicas pouco sensíveis à diversidade cultural e social. Como observa Madeira (1999), a linha que separa o “aluno” do “marginal” tornou-se, muitas vezes, tênue aos olhos

da sociedade — e, não raramente, dos próprios educadores. Destaca-se, nesse cenário, o fenômeno da amplificação simbólica da violência escolar, isto é, a tendência a interpretar e narrar determinados episódios de modo a maximizar seu impacto, contribuindo para o agravamento das relações entre estudantes e profissionais da educação. Trata-se, portanto, de dinâmicas institucionalmente construídas que extrapolam a relação linear entre pobreza e violência, envolvendo representações sociais acerca das juventudes — representações estas observáveis também em outros contextos.

A associação entre juventude e violência, aliás, não é recente nem exclusiva do Brasil. Trata-se de construção social identificada tanto em países centrais quanto periféricos (Peralva, 1997). Pesquisas com alunos e professores indicam que as relações entre adolescentes são frequentemente marcadas por tensões, disputas simbólicas e agressões — físicas ou verbais — relacionadas a processos de afirmação no interior dos grupos. Essas práticas não se restringem a escolas públicas periféricas, estando igualmente presentes em instituições privadas frequentadas por estudantes de camadas sociais privilegiadas (Sposito, 2001). Reconhecer esse aspecto é crucial para romper com abordagens reducionistas que vinculam violência exclusivamente à pobreza. Os dados sugerem que padrões de sociabilidade violenta transcendem a dimensão socioeconômica, estando enraizados em estruturas culturais, institucionais e históricas que exigem análises multifatoriais.

A construção do problema social da relação entre juventude–violência também remonta ao período de redemocratização, quando a ampliação de direitos coincidiu com o aumento dos conflitos violentos, consolidando o já mencionado paradoxo entre violência e democracia (Peralva, 1999). No âmbito juvenil, tal tensão expressa-se na coexistência entre a consolidação dos direitos assegurados pelo ECA e a permanência — e, por vezes, intensificação — de políticas repressivas direcionadas sobretudo a jovens negros e pobres das periferias. Embora esses grupos figurem com frequência mais como vítimas do que como autores de atos violentos, consolidou-se em diversos discursos a associação entre juventude e delinquência (Sposito; Carrano, 2007). Njaine e Minayo (2003) denominam esse processo de “mito da periculosidade juvenil”, ressaltando o papel central da mídia na difusão de imagens que retratam jovens — especialmente os das periferias — como potenciais agressores. Entre os elementos recorrentes nesses discursos destaca-se a tríade juventude–violência–pobreza, produzida não apenas na imprensa e em discursos políticos, mas também em parte da

produção acadêmica das ciências sociais (Caruso et al., 2020). Ainda que predominante, essa perspectiva está longe de ser consensual. Em contraposição, argumenta-se que tais elementos não são suficientes para explicar o fenômeno e que, ademais, contribuem para a reprodução de estigmas (Vinuto; Alvarez, 2018). Nesse sentido, enfatiza-se a necessidade de considerar múltiplos fatores — sociais, culturais e institucionais — na análise das experiências juvenis e de sua relação com a violência (Abramovay, 2003).

### **3.1 VIOLÊNCIA LETAIS: HOMICÍDIOS, ATAQUES E MASSACRES.**

A partir do ano de 2011, com o episódio ocorrido na Escola Municipal Tasso da Silveira, no bairro de Realengo, no Rio de Janeiro, os chamados ataques, atentados ou massacres escolares emergiram como uma nova categoria. Em 2022, o termo “ataque” consolidou-se como uma das principais designações para nomear diferentes formas de violência contra membros da comunidade escolar. A expressão passou a ser amplamente utilizada por veículos de mídia, pesquisadores e órgãos governamentais, refletindo o intento de nomear o aumento de relatos de casos que, embora não fossem considerados inéditos, adquiriram contornos próprios no contexto contemporâneo brasileiro.

As definições de “ataques às escolas” enquanto categoria singular de violência podem ser divididas em duas abordagens principais. A primeira, de caráter mais amplo, compreende diferentes violências letais ou potencialmente letais cometidas por alunos ou ex-alunos contra membros da comunidade escolar (FBSP; INEP, 2023; França; Connel; Ribeiro, 2024). A segunda, mais restritiva, é adotada por estudos que os classificam como “violência contra a escola” (MEC, 2023) ou como crimes de ódio ou vingança dirigidos à instituição (GPEM, 2023, 2024), destacando que sua especificidade reside na escolha de alvos em razão de sua representação coletiva como membros da comunidade escolar (Gonçalves; Andrade, 2024; Fedri, 2023).

Vale ressaltar que, embora haja divergências nas categorizações, os estudos, em geral, ou descrevem os mesmos episódios e ou apresentam quantificações semelhantes, indicando que as diferenças são predominantemente conceituais, e não empíricas. Neste sentido, como foi argumentado, embora os estudos existentes tenham estabelecido referenciais importantes para o delineamento da categoria “ataques às escolas”, ainda persistem lacunas na definição de critérios analíticos que permitam distinguir tais ataques de outras formas de violências letais ou potencialmente letais, enquanto prática violenta. Após operacionalizar o modelo

PAD nos episódios considerados como ataques nos estudos supracitados, o empenho foi o de categorizar os episódios entre: “*Homicídio (tentativa) em contexto escolar; Ameaça de ataque à comunidade escolar; Ataque à Comunidade Escolar; Massacre Escolar*. Com base em uma leitura da literatura nacional e internacional — em especial das contribuições de autores como Muschert (2007), Madfis (2016), Katz (2015), Collins (2013) e Best (1999) — e na análise empírica de casos documentados no Brasil, essa classificação visa identificar padrões predominantes nos episódios registrados, embora reconheça que há, necessariamente, uma insuficiência analítica diante de um objeto tão complexo como as violências nas escolas. Assim, muito aquém de buscar “determinar o que ocorreu” através da abstração de um modelo teórico-analítico, as classificações apresentadas buscam estabelecer um diálogo com as produções já realizadas sobre o tema e, por ventura, colaborar na elaboração de outros diagnósticos e reflexões. Sendo assim, seguem, abaixo, as categorias de violências letais e potencialmente letais que se distinguem quanto ao grau de letalidade, os alvos escolhidos e o vínculo do autor com o ambiente escolar.

### *1. Homicídio (Vingança Direcionada)*

Essa categoria refere-se a um ato letal contra uma vítima específica, geralmente motivado por conflitos interpessoais, ressentimentos acumulados ou desejo de vingança pessoal. Trata-se de um evento isolado e de motivação clara, sem intenção de atingir a coletividade.

*Casos representativos:* Salvador – BA (2002), Cariacica – ES (2008), Alexânia – GO (2017).

### *2. Tentativa de Homicídio (Vingança Direcionada)*

Compreende situações em que há a intenção de matar, porém sem desfecho letal. Se há distinções no código penal, por que não haver nos episódios ocorridos dentro da escola? Ainda que a motivação seja semelhante à da categoria anterior — focada em conflitos pessoais —, a ausência de vítimas fatais não reduz a gravidade do evento.

*Casos representativos:* Santa Rita – PB (2012), Caraií – MG (2019).

### *3. Tentativa de Ataque à Comunidade Escolar (Ameaça Coletiva)*

Essa categoria reúne episódios nos quais foram identificados planos, manifestações ou intenções de ataque, por parte de estudantes ou ex-estudantes, dirigidos à comunidade escolar como um todo. Como argumenta Collins (2013), a chamada “barreira da tensão” muitas vezes impede que a intenção se converta em ato, sendo o fracasso da violência também explicável pelas dinâmicas emocionais e sociais envolvidas.

*Casos representativos:* Campo Largo – PI (2019), Charqueadas – RS (2019), Americana – SP (2021), Vitória – ES (2022)

### *4. Ataque à Comunidade Escolar (Vingança Coletiva)*

Aqui se enquadram os ataques em que o agressor busca atingir não a um indivíduo específico, mas a comunidade escolar como “um todo”, no sentido de que as vítimas são evidentemente escolhidas pela dinâmica imediata do ato, ou tal como denomina a literatura estadunidense apresentada no capítulo 2, as vítimas são escolhidas aleatoriamente.

*Casos representativos:* Taiuva – SP (2003), Medianeira – PR (2018), , Manaus – AM (2023), Leme – SP (2023)

### *5. Massacre Escolar (Ataques com Alto Número de Vítimas Fatais)*

Esses eventos envolvem múltiplos assassinatos em instituições de ensino, geralmente com vítimas escolhidas aleatoriamente. Caracterizam-se por sua letalidade e pelo vínculo biográfico do agressor com a escola, o que os distingue de atentados ideológicos. Além disso, esses casos têm indícios do chamado efeito contágio, que remete ao caso de Columbine (1999). Katz (2015) define esses episódios como “massacres íntimos”, ressaltando o caráter pessoal do espaço atacado. As vítimas são muitas vezes investidas de representação simbólica no espaço escolar: alunos, professores ou funcionários que representam um sistema percebido como opressor ou indiferente.

*Casos representativos:* Realengo – RJ (2011), Goiânia – GO (2017), Suzano – SP (2019), Aracruz – ES (2022).

#### *6. Ataque à Comunidade Escolar por membro externo- Violência Difusa (atores externos)*

Trata-se de atos de violência em ambiente escolar que não possuem motivação discernível, tampouco vínculo entre o agressor e a instituição ou suas vítimas. Madfis (2015) alerta que, embora esses atos pareçam “sem sentido”, eles carregam significados subjetivos para os agressores. Best (1999) reforça que o desafio está em acessar esses sentidos, ainda que a sociedade insista em classificá-los como irracionais ou anômalos.

Casos representativos: Macaúbas – BA (2001), Blumenau – SC (2023), Farias Brito – CE (2023), entre outros.

#### *7. Casos Indefinidos*

Nesta última categoria, situam-se episódios ainda “obscuros”, cuja motivação e dinâmica não estão suficientemente esclarecidas para permitir um enquadramento. Esses casos requerem investigação aprofundada, análise contextual e, em alguns casos, revisitação conforme novas evidências surgem.

Casos representativos: Sobral – CE (2022), Campo Grande – MS (2023), , entre outros.

#### *Análise sobre as tipologias de ataques em massa ou massacres*

O fenômeno da violência escolar têm mobilizado estudos em diversas áreas do conhecimento, como a sociologia, a psicologia, a criminologia e os estudos da mídia. Cada uma dessas disciplinas oferece contribuições específicas, enfocando aspectos distintos, como os perfis dos agressores, os contextos institucionais das escolas, os impactos emocionais sobre vítimas e sobreviventes, bem como as formas pelas quais a violência é noticiada e interpretada socialmente. Apesar do volume crescente de investigações, ainda não se consolidou, no campo acadêmico, um arcabouço teórico robusto e integrado capaz de sistematizar as múltiplas dimensões envolvidas nesses ataques. Essa lacuna é compreensível diante da variedade de abordagens que disputam os sentidos atribuídos à violência nesses casos. Além disso, tampouco há consenso quanto à nomenclatura utilizada para descrever tais

eventos (Muschert, 2007; Madfis, 2016, 2022). Um exemplo emblemático é o debate em torno do conceito de “tiroteio em massa” (*mass shooting*). Segundo Krouse e Richardson (2015), essa categoria é alvo de intensas disputas, sobretudo em razão das divergências quanto aos critérios empregados para contar e classificar os eventos. Uma definição operacional proposta pelos autores caracteriza tiroteios em massa como aqueles em que quatro ou mais pessoas são assassinadas com armas de fogo — excluindo o(s) autor(es) — em um único episódio e em locais próximos. No entanto, essa definição tem sido frequentemente criticada por não captar a complexidade das motivações e dos contextos que envolvem esses ataques.

Nesse cenário de disputa de sentidos, destaca-se a contribuição do sociólogo Glenn W. Muschert, cuja proposta teórica busca justamente responder a esse desafio. O autor desenvolve um modelo analítico que contempla três eixos fundamentais para a compreensão dos tiroteios escolares: (i) a criação de uma tipologia dos diferentes tipos de ataques, que inclui atentados em massa, homicídios múltiplos, atentados terroristas, ataques direcionados e ações promovidas por agentes estatais; (ii) uma análise crítica da cobertura midiática, enfatizando o papel da imprensa na construção de narrativas sociais e simbólicas sobre esses eventos; e (iii) a síntese dos fatores causais multiescalares, com atenção aos níveis individual, comunitário e sociocultural. Ao que interesse exclusivamente neste capítulo, me dedico apenas ao primeiro eixo.

No que diz respeito à tipologia dos ataques, Muschert defende que não é possível identificá-las em uma única variável explicativa. Pelo contrário, os tiroteios em escolas, no caso, resultam da combinação de múltiplos fatores que operam simultaneamente em diferentes níveis. No plano individual, destacam-se aspectos como transtornos mentais, sentimentos de exclusão social, desejo de reconhecimento ou notoriedade, além de experiências anteriores de vitimização e fracasso escolar. No nível comunitário, ganham relevo as dinâmicas internas das instituições escolares, como relações de poder entre pares, bullying, ausência de vínculos afetivos e fragilidade da cultura institucional de acolhimento e escuta. Já em um nível mais amplo, sociocultural, atuam fatores como o acesso facilitado a armas de fogo, a glorificação da violência nos meios de comunicação e redes sociais, os discursos de masculinidade. Portanto, embora as causas sejam complexas e difíceis de categorizar, é possível eleger alguns critérios de aproximação entre casos baseados no ato em

si, na prática violenta. Tais classificações não apenas permite diferenciar eventos com características distintas, mas também contribui para evitar generalizações apressadas, possibilitando o desenvolvimento de respostas mais ajustadas à natureza de cada caso.

Nessa perspectiva, a tipologia desenvolvida por Muschert, que compreende “atentados em massa, homicídios múltiplos, atentados terroristas, ataques direcionados e ações promovidas por agentes estatais” não pode ser “simplesmente” transposta para a realidade brasileira, por questões empíricas e princípios epistemológicos. No entanto, ao reservar este espaço para abordar seu estudo, o objetivo é apontar para um questionamento: qual a relação dos ataques escolares com outros tipos de ataques, aqueles que ocorreram fora do ambiente escolar? Tal como fora argumentado no capítulo 1, essa indagação reforça a pertinência/potencialidade de se pensar, também, os ataques escolares não como eventos isolados, mas em conjunto com manifestações de contextos sociais mais amplos: a violência armada em espaços públicos. Por exemplo, ao observar episódios como o atentado no Morumbi Shopping (São Paulo, 1999), o ataque na Catedral Metropolitana de Campinas (2018)<sup>17</sup>, a ação violenta em transporte coletivo em Piracicaba (2022)<sup>18</sup> ataque em via pública em São José do Rio Preto (2023)<sup>19</sup>, nota-se a existência de padrões convergentes com os ataques escolares. Esses eventos, embora ocorram em contextos distintos, compartilham alguns aspectos com outros eventos que ocorreram em espaço escolar e executados por não alunos, como o caso de Macaúbas-BA (2001), Blumenau-SC (2023) e Janaúba, MG (2017)<sup>20</sup>

Portanto, a presente pesquisa entende que a relação entre esses eventos pode colaborar para o arcabouço teórico e metodológico das análises, no sentido de que compreender os tiroteios em escolas implica não apenas estudar suas especificidades — como os perfis dos autores, o contexto escolar e as formas de execução —, mas também ampliar o olhar para incluir as conexões com dinâmicas sociais, culturais e midiáticas. É justamente nesse cruzamento entre microanálises (voltadas para os indivíduos e instituições) e macroanálises (focadas em processos estruturais e simbólicos) que fundamentei a tipologia das violências letais e não letais em ambientes escolares.

---

<sup>17</sup><https://g1.globo.com/sp/campinas-regiao/noticia/2018/12/11/tiroteio-deixa-feridos-na-praca-da-catedral-no-centro-de-campinas.ghtml>

<sup>18</sup><https://g1.globo.com/sp/piracicaba-regiao/noticia/2022/06/22/ataque-com-tres-mortos-em-onibus-em-piracicaba-o-que-se-sabe-e-o-que-falta-saber.ghtml>

<sup>19</sup><https://g1.globo.com/sp/sao-jose-do-rio-preto-aracatuba/noticia/2023/02/06/homem-e-presos-apos-atacar-moradores-de-rua-com-faca-em-rio-preto.ghtml>

<sup>20</sup> <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2017-10/tragedia-de-janauba-deixa-sete-mortos-e-43-feridos>

### *Considerações Finais*

A classificação dos ataques escolares no Brasil, embora ainda em processo de consolidação, é uma ferramenta importante para a análise das violências letais ou potencialmente letais em espaços educacionais. A tipologia proposta neste trabalho permite não apenas organizar empiricamente os eventos ocorridos, mas também ponderar sobre os diferentes sentidos, contextos e motivações que os atravessam. Em relação às demais modalidades de violência relatadas nos espaços escolares, destaca-se a advertência para o fato de que o crescimento nos registros deve ser interpretado com vistas à historicidade dos conceitos, levando-se em consideração tanto os instrumentos analíticos utilizados quanto às mudanças de paradigmas que reconfiguraram aquilo que é reconhecido socialmente como violento. Neste sentido, o capítulo nos convida a refletir sobre as possibilidades/dificuldades de criar modelos de classificação que deem conta de todos os aspectos relacionados aos conflitos interpessoais e de violências letais que ocorrem nas instituições escolares.



## **CAPÍTULO 4 - INVENÇÃO DOS ATAQUES ÀS ESCOLAS: DIAGNÓSTICOS E PROPOSTAS DE ENFRENTAMENTO**

Os capítulos 1, 2 e 3 buscaram demonstrar a pluralidade de motivações, a singularidade de cada caso e a complexidade das interações, enfatizando o reconhecimento das violências escolares como uma construção social multifacetada, e que também é atravessada pelas formas de interpretação e classificação construídas historicamente. Nos capítulos 4 e 5, a análise concentra-se nesta dimensão da produção de saberes, partindo do pressuposto de que sua construção discursiva é parte constitutiva do próprio objeto. Apresentam-se, assim, os resultados de uma investigação voltada aos modos pelos quais esse saber se organiza — atenta não apenas ao “problema posto”, expresso em resultados e classificações, mas também às condições que tornam possível sua formulação como problema social. Tais condições são compreendidas como efeitos de dispositivos de saber-poder que operam por meio da quantificação e da categorização das informações, uma vez que mensurar também é resultado de dinâmicas políticas e de rotinas burocráticas (Bueno; Lima; Costa, 2021). O que é contabilizado — e as razões de sua contabilização — não decorre de uma simples apreensão da realidade, mas de relações de poder que definem o que deve e merece ser inscrito como dado “estatístico”.

Com base na crítica epistemológica que se opõe ao ideal moderno/cartesiano em estabelecer um ponto de partida epistêmico indubitável, capaz de produzir interpretações com estatuto de verdade, compreende-se que não há saber neutro, tampouco interpretações isentas das contingências históricas e sociais que lhes dão origem (Foucault, 2003). Diante disso, a noção de “invenção” apoia-se na concepção foucaultiana de “vontade de verdade”, que orienta os processos de constituição e legitimação dos saberes sobre o fenômeno em questão. Todo conhecimento — científico ou não — associa-se às condições políticas, sociais e institucionais que moldam os sujeitos e, simultaneamente, são por eles moldadas. É nesse horizonte que o termo invenção foi mobilizado. Nesse sentido, além de exprimir essa perspectiva epistemológica, exprime também a emergência da categoria “ataques às escolas” e sua mobilização na classificação de episódios de violência escolar que anteriormente não eram assim compreendidos. Por fim, vale ressaltar que, ao adotar essa noção, não se busca deslegitimar os estudos anteriores — fundamentais para esta pesquisa —, mas reconhecer que

toda produção de conhecimento, inclusive esta, insere-se em dinâmicas de invenção e disputa de sentidos.

### *Invenção dos ataques às escolas: diagnósticos do cenário nacional*

O aumento no número de relatos dessa categoria de crime, sobretudo entre 2022 e 2023, não se deve apenas à recorrência de episódios semelhantes, mas também à ampliação dos sentidos atribuídos ao termo “ataques às escolas”, que passou a reunir situações anteriormente classificadas sob outras denominações. Por exemplo, nos diagnósticos mais recentes, observa-se que a maior parte dos casos contabilizados como “ataques” corresponde a situações sem vítimas fatais<sup>21</sup>. Não obstante o número de vítimas não constitua um critério central nessas classificações, a inclusão de episódios não letais ao lado de massacres como Columbine (1999) e Realengo (2011) representa um movimento recente na conformação da categoria. De modo semelhante, a incorporação de episódios sem uso de armas de fogo passou a ocorrer apenas após 2019, no contexto das interpretações suscitadas pelo massacre de Suzano<sup>22</sup>, assim como a inclusão de episódios em que o alvo da violência não era a comunidade escolar como um todo, mas um indivíduo específico — casos de homicídios em contexto escolar — também passaram a ser incorporados ao rol dos “ataques” somente em diagnósticos recentes, evidenciando um processo de ampliação e ressignificação da categoria.

Uma evento paradigmático desse processo é o massacre de Realengo (2011) e sua posterior reinterpretação nas séries históricas. Na época, o episódio foi concebido como inédito e isolado no contexto brasileiro, sendo que a bibliografia nacional (Vieira, Mendes e Guimarães, 2009) e especialistas afirmavam não existir registros de eventos anteriores comparáveis<sup>23</sup>. Em contraste, o estudo *School Rampage in International Perspective: The Salience of Cumulative Strain Theory*, de Levin e Madfis (2013), identificou que, antes de Realengo, já haviam ocorrido no Brasil dois episódios configuráveis como “ataques às escolas”: março de 2001, em Limeira-SP, protagonizado por um estudante menor de idade, resultando em um óbito e dois feridos; e janeiro de 2003, em Taiuva-SP, com um óbito e oito

---

<sup>21</sup> 25 dos 30 casos no Relatório do MEC (2023) e 24 dos 36 no relatório do GEPEM (2023)

<sup>22</sup> Em 2019, dois estudantes invadiram uma escola, mataram 7 pessoas e feriram outras 11.

<sup>23</sup> Telma Vinha, em 2011, na ocasião do episódio de Realengo, declarou que “a única certeza é que esse foi um episódio isolado, fruto de um grave transtorno mental: ‘Uma condição patológica como a de Wellington é resultado de uma conjunção única de fatores genéticos e ambientais, específicos da história de vida dele’” - <https://novaescola.org.br/conteudo/1927/em-tasso-da-silveira-o-desafio-de-seguir-em-frente>

feridos.

Essa diferença no diagnóstico suscita uma questão metodológica e conceitual relevante: porque Levin e Madfis (2013) classificavam esses episódios como “ataques”, enquanto a produção científica brasileira anterior não os reconhecia como tal? Tal questão norteou à análise da “invenção” da categoria que tornou visíveis eventos anteriormente subsumidos por outras classificações, o que implicou em analisar criticamente os limites e as potencialidades de categorias analíticas em construção, na medida em que a percepção social e acadêmica está condicionada às palavras e conceitos disponíveis para nomear a realidade (Becker, 2007). Assim, em suma, considera-se que a “descoberta” de episódios anteriores decorre da gradativa ampliação<sup>24</sup> do termo “ataques” no processo de ressignificação das formas de violência letal potencialmente ocorridas no espaço escolar.

#### *Invenção dos ataques às escolas: o elo entre os casos*

A tentativa de compreender os “ataques” envolve também o esforço de identificar um elo explicativo entre os casos, com o objetivo de agrupá-los em uma mesma categoria — não somente a partir da prática violenta em si, mas das motivações subjacentes. Nesse sentido, interpretações voltadas ao diagnóstico do cenário nacional têm buscado reconhecer padrões que permitam compreender os ataques escolares como manifestações de um fenômeno mais amplo. Essas explicações identificam elementos recorrentes entre os episódios, apesar de suas especificidades, como os contextos socioculturais em que os agressores estavam inseridos e as variações nas formas de execução da violência. Para ilustrar esse raciocínio, vejamos como os estudos abordam o elo que possibilita situar os ataques dentro de uma mesma categoria analítica.

O relatório do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral (GEPEM), de 2023, adota uma abordagem “cautelosa” e multidimensional em relação à identificação de causas.

---

<sup>24</sup> Em evento ocorrido junho de 2023, a pesquisadora Telma Vinha, coordenadora do estudo do GEPEM, afirmou que o Brasil havia registrado, entre 2002 e 2022, um total de 22 ataques<sup>#</sup>. Diferente disso, na publicação do relatório, em novembro de 2023, passou a afirmar que o Brasil teve, no mesmo período, entre 2002 e 2022, 24 ataques. Ou seja, o estudo, coordenado por Vinha, incorporou 4 casos que antes não constavam nas análises. Da mesma maneira, em relação ao estudo do MEC, observei um crescimento do número de situações que passaram a ser consideradas como um ataque, pois o relatório do Grupo de Transição de Governo, publicado em dezembro de 2022, contabilizava 16 ataques ocorrido entre até aquele momento, isto é, 16 ataques de 2002 a 2022, enquanto o relatório mais recente, publicado em novembro de 2023, passou a contabilizar 20 ataques até a referida data (12/2022).

O documento enfatiza a “natureza complexa” dos ataques e afirma que esses eventos resultam de “múltiplos fatores interligados difíceis de identificar e estudar de forma isolada”, o que dificultaria — ou mesmo inviabilizaria — a formulação de modelos explicativos rígidos ou previsões generalizáveis (p. 25). Em vez de propor uma tese unificadora, o relatório apresenta um inventário com dez possíveis fundamentos para os ataques: (1) efeito contágio; (2) postagens em redes sociais; (3) ecossistemas de fomento à violência; (4) perseguição, exposição e pressão nas escolas; (5) influência de grupos sociais; (6) vulnerabilidade social; (7) efeitos da pandemia de Covid-19; (8) clima e convivência escolar pautados no desempenho; (9) interações online e jogos violentos; e (10) comunidades mórbidas. A amplitude dessa listagem evidencia o pressuposto de que alguma dessas variáveis seria aplicável a cada caso, ainda que de formas distintas. Contudo, permanece uma questão crucial: diante da diversidade de motivações, contextos e dinâmicas envolvidas nos 36 casos analisados, qual elemento pode ser apontado como o elo que conecta os episódios entre si?

O estudo em questão propõe que uma possível resposta está na experiência escolar negativa vivida pelos agressores. O GEPEM delimita sua análise aos casos em que os ataques foram cometidos por alunos ou ex-alunos das instituições atingidas. Nesse recorte, observa-se que “para todos os autores, a escola foi palco de sofrimento” (p. 13), o que indicaria um ponto de convergência relevante: a percepção da escola como ambiente hostil, excludente ou violento. Assim, ainda que os fatores de radicalização ou as motivações específicas variem, a experiência subjetiva de sofrimento escolar parece constituir uma constante nos episódios analisados. O tópico “perfil dos autores” reforça essa leitura ao identificar traços recorrentes entre os agressores: “em geral, os autores tinham relações interpessoais mais restritas, com um ou dois colegas e certo isolamento social. Não eram considerados ‘populares’ na escola. Demonstravam gosto pela violência e culto às armas de fogo, além de possuírem concepções e valores opressores. (GEPEM, 2023, p. 17). Assim, ainda que o próprio relatório advirta para os limites de tal generalização, essa caracterização contribui para a formação de uma tipologia social do agressor.

O movimento analítico descrito revela uma tensão importante: por um lado, reconhece-se a complexidade em definir as causas dos ataques; por outro, há um esforço interpretativo que busca identificar padrões, traços comuns e estruturas recorrentes — em

parte para oferecer algum grau de inteligibilidade a eventos considerados traumáticos e disruptivos. Essa tentativa de generalização, embora compreensível, pode ser problemática do ponto de vista teórico e empírico, pois tende a obscurecer a heterogeneidade dos casos e a consolidar uma imagem simplificada e, por vezes, caricatural do que se entende por “ataques às escolas” no Brasil.

Outro estudo que realiza uma análise panorâmica dos casos, no sentido de identificar suas causas e promover políticas de controle, é o relatório do Ministério da Educação (MEC, 2023). Ao passo que reconhece o caráter multifatorial desses episódios, destaca que “há alguns aspectos que são predominantes entre todos os ataques que resultaram em óbito no Brasil: os agressores são do sexo masculino e foram mobilizados ou estimulados por discursos de ódio e/ou por comunidades de violência extrema” (p. 48). A partir disso, conclui que “ataques armados às escolas como expressão máxima do extremismo ideológico discriminatório” (p. 52), sugerindo que esse tipo de radicalização funciona como um denominador comum entre os ataques mais letais registrados no país.

Considerando este diagnóstico que elege o extremismo como o elo que une os casos e permite enquadrá-los dentro de uma única categoria, podemos indagar: os casos contabilizados na primeira década dos anos 2000 estariam orientados pelas mesmas razões que aqueles que ocorreram mais recentemente? Se o cenário político dos últimos anos, marcado pela ascensão da extrema direita, é o que explica o aumento dos casos (MEC, 2022; MEC, 2023), qual seria a relação do avanço do extremismo com os casos que ocorreram antes desse processo? Portanto, da mesma maneira que o conceito passou a ser utilizado para nomear eventos passados, as explicações sobre as origens do fenômeno também indicam um movimento de interpretação semelhante. Tal questionamento fundamenta-se na identificação de como a interpretação sobre as causalidades parece se situar na mesma dinâmica daquela que orientou a reinterpretção dos casos que ocorreram antes de 2010, tal como apresentado anteriormente.

Certamente, se as leituras sobre os eventos passados — sejam quais forem — estão sempre condicionadas pelo tempo presente, no entendimento da presente pesquisa e dos debates historiográficos contemporâneos, cabe a precaução com a historicidade dos termos e a contextualização dos episódios. Nesse sentido, o argumento aqui desenvolvido também se sustenta pela análise do contexto de 2022 e 2023, com destaque para o mês de abril de 2023,

momento em que parece ter ocorrido um reforço ao processo de ressignificação desses eventos, marcando a consolidação do uso do conceito de “ataques” na explicação de distintas formas de violência letal ou potencialmente letal.

### *Invenção dos ataques às escolas: abril de 2023*

Parte da historiografia contemporânea presume que nenhum acontecimento possui, a priori, um status de acontecimento histórico. Tal condição é atribuída por meio de um processo de seleção operado pelo especialista ou historiador. Em outras palavras, parte-se do pressuposto de que nenhum evento é histórico “por natureza”, visto que sua consagração como tal depende da inserção em um arcabouço discursivo que possibilite sua reconstrução, conferindo-lhe sentido e situando-o em uma série histórica entre outros acontecimentos (Foucault, 2003). Essa perspectiva implica considerar o discurso não apenas como mediador do acontecimento, mas também como parte constitutiva deste, ou seja, como um acontecimento em si. Ao mesmo tempo, também nos convida a refletir sobre as condições e regras internas que definem o que pode ou não ser dito, o que legitima determinados saberes, bem como os mecanismos institucionais que autorizam certos sujeitos a enunciar a “verdade” sobre o passado. Abstendo-me, neste momento, de aprofundar a dimensão pré-discursiva e os efeitos extra-discursivos que integram esse debate teórico, destaco um dos aspectos centrais que orientam esta mobilização conceitual: “o acontecimento histórico [...] pode ser discursivizado de diferentes formas e produzir efeitos de sentido diversos” (Della-Silva, 2008).

Dito isso, em que medida tais premissas contribuem para a análise daquilo que me proponho a interpretar como a “invenção dos ataques”? No cerne do conceito de *acontecimento*, está o princípio da descontinuidade, entendido como o potencial dessa construção discursiva em instaurar uma ruptura que possibilita a ressignificação de saberes e práticas, sendo compreendido como “um ponto de encontro entre uma atualidade e uma memória” (Pêcheux, 1990, p. 17). Sendo assim, aproprio-me do conceito de “acontecimento discursivo” com o objetivo de indicar como um momento específico do processo histórico recente adquiriu relevância na (re)significação dos “ataques às escolas”. Embora outros episódios possam ser considerados relevantes, como o Massacre de Suzano (2019) e os relatos crescentes registrados no ano de 2022, o de 2023, especialmente, o “abril de 2023”

revela-se um contexto significativo pelas seguintes razões elencadas abaixo.

A excepcionalidade de 2023 não se deve apenas ao crescimento expressivo do número de ocorrências em relação aos anos anteriores, mas também à repercussão de determinados episódios. Entre 27 de março e 20 de abril, sucederam-se acontecimentos que mobilizaram a atenção nacional: o assassinato de uma professora de 71 anos em São Paulo (27/03), o ataque a uma creche em Blumenau (05/04) e a circulação de mensagens virtuais que anunciavam supostos ataques coordenados para 20/04, em alusão ao massacre de Columbine (1999)<sup>25</sup>. A difusão dessas mensagens, somada à repercussão dos episódios anteriores, provocou pânico “generalizado” e levou ao esvaziamento de escolas em diversas regiões do país.

Neste contexto, observam-se reações tanto do poder público quanto da sociedade civil. Por exemplo, em relação à sociedade civil, a ocorrência do dia 05 de abril resultou numa caravana que se deslocou até o Distrito Federal reivindicando ações do Governo Federal para conter os casos de violência<sup>26</sup>. Além disso, a preocupação “generalizada” também pode ser constatada no aumento significativo de buscas pelo termo “ataques às escolas” nas plataformas digitais. Abaixo, segue um gráfico que representa o número de buscas na “pesquisa Google” com os termos “ataque às escolas”. Este dado está disponível na própria plataforma, com a definição de “google trends”. Com base em palavras-chave, a ferramenta permite visualizar o número de acessos ao longo do período de interesse. No caso, selecionei um período entre 2004 e 2023. Embora não seja um argumento por si só, o gráfico corrobora a interpretação de que, em Abril de 2023, houve um interesse significativo sobre o tema. Ao passo que, logo após, registra-se uma queda também significativa.

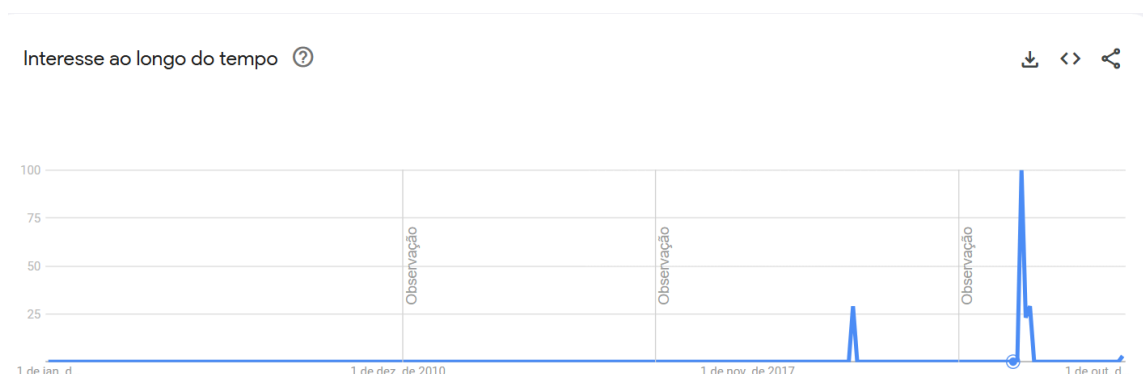
**\*Google trends, representação do número de consultas pelo termo “ataques às escolas”,**

---

<sup>25</sup> Na ocasião, dois estudantes assassinaram 12 colegas e um professor, feriram dezenas e depois cometeram suicídio. O massacre ocorreu no dia 20 de abril de 1999. A data (20/04) é também associada ao nascimento de Adolf Hitler, pelo qual os autores do crime tinham admiração.

<sup>26</sup><https://g1.globo.com/sc/santa-catarina/noticia/2023/04/18/familiares-de-criancas-mortas-em-ataque-a-creche-d-e-blumenau-discutem-em-brasilia-seguranca-nas-escolas.ghtml>

### considerando o período entre 2004 e 2023.



<https://trends.google.com.br/trends/explore?date=all&geo=BR&q=ataques%20%C3%A0s%20escolas&hl=pt&legacy> - último acesso 23/02/2026

O aumento no registro de casos entre 2022 e 2023 já tensionava a necessidade de análises sistemáticas e de respostas institucionais. Nesse sentido, o contexto de abril funcionou como um catalisador: foi a partir desse momento que as reações do campo político e do campo educacional passaram a se articular de modo mais consistente, apoiando-se em análises de quantificação e sistematização dos casos divulgadas em relatórios periódicos. Se, antes de abril de 2023, esse tipo de diagnóstico panorâmico era pontual, ao longo daquele ano ele se consolidou como prática recorrente, estimulando a formulação de medidas institucionais diante do crescimento expressivo das ocorrências. Esses dados indicam que as iniciativas de controle e prevenção não se legitimam apenas em função dos episódios ocorridos em abril de 2023, mas também porque esse período tornou “visível” um cenário já marcado por um crescimento vertiginoso dos casos. Nesse sentido, o próprio mês de abril contribuiu ativamente para a produção desse cenário. Entre março e novembro de 2023, o estudo do GEPEN ampliou de 22 para 24 o número de ataques no intervalo entre 2002 e 2022, enquanto os relatórios do MEC passaram de 16 para 20, incorporando retroativamente novos episódios ao mesmo recorte temporal.

Em outras palavras, abril de 2023 não apenas intensificou as medidas, mas também reconfigurou a narrativa do passado, legitimando formas específicas de interpretação do fenômeno, conferindo centralidade a determinados saberes e práticas e instituindo um ponto de inflexão na compreensão e no enfrentamento dos ataques às escolas (Feltrin, 2023). Assim, ao considerarmos o mês de abril de 2023 como um marco significativo, uma nova indagação aparece: como os diagnósticos sobre os ataques têm sido mobilizados na promoção de práticas de controle e administração de conflitos nas escolas?

Nesse contexto, os ataques passaram a ser concebidos como uma ameaça ao funcionamento das instituições educacionais. Entre 27 de março e 14 de abril, foram apresentados 62 projetos de lei na Câmara dos Deputados; o Governo Federal lançou programas de prevenção<sup>27</sup>, enquanto os Estados e municípios adotaram iniciativas como contratação de seguranças<sup>28</sup>, instalação de botões de pânico, intensificação de rondas escolares e oferta de apoio psicológico<sup>29</sup>. Embora anteriores a “abril de 2023”, os diagnósticos e as intervenções ganharam força nesse período, catalisando preocupações já presentes em relatórios institucionais (MEC, 2022; D<sup>3</sup>E/GPEM, 2022), em pesquisas acadêmicas (Vinha, 2022) e na imprensa (Langeani, 2022). Esse momento representou o auge do tema no debate público, intensificando a mobilização de agentes políticos, instituições educacionais e pesquisadores na tentativa de explicar as “origens” do fenômeno e de propor soluções. Ainda em abril de 2023, a Polícia Federal deflagrou a Operação Escola Segura, coordenada pela Polícia Federal, foi deflagrada com o objetivo de desarticular comunidades virtuais identificadas como promotoras de episódios violentos ocorridos entre 2022 e 2023. Tais grupos, hospedados majoritariamente em plataformas como Twitter, TikTok, Telegram, WhatsApp, Facebook, Snapchat, Instagram e Discord, compõem uma rede de indivíduos que exaltam e disseminam conteúdos relacionados a episódios como os de Columbine (1999) e Suzano (2019), buscando atrair simpatizantes e fomentar novos atentados contra instituições de ensino. Como resultado das investigações, mais de 400 indivíduos foram presos em um total de 2.844 operações realizadas em articulação com as polícias civis de todos os estados da federação<sup>30</sup>. Paralelamente a essas ações, o poder público passou a exercer pressão sobre as plataformas digitais, exigindo maior controle e responsabilização sobre a disseminação de conteúdos que incentivam práticas criminosas contra a vida.

No período, destaca-se também destaca-se o Projeto de Lei nº 1725/2023<sup>31</sup>, de autoria do deputado Capitão Alden (PL-BA), que propõe a inclusão do Plano Nacional de Prevenção e Enfrentamento à Violência no Ambiente Escolar como um dos instrumentos da Política

---

<sup>27</sup><https://www.correiobraziliense.com.br/brasil/2023/04/5087789-camara-dos-deputados-62-pls-sobre-seguranca-nas-escolas-sao-protocolados.html>

<sup>28</sup>[https://www.educacao.mg.gov.br/governo-de-minas-cria-fluxo-de-medidas-para-ampliar-seguranca-nas-escolas/?utm\\_source=chatgpt.com](https://www.educacao.mg.gov.br/governo-de-minas-cria-fluxo-de-medidas-para-ampliar-seguranca-nas-escolas/?utm_source=chatgpt.com)

<sup>29</sup>[https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2023-04/violencia-nas-escolas-estados-definem-protocolos-d-e-combate?utm\\_source=chatgpt.com](https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2023-04/violencia-nas-escolas-estados-definem-protocolos-d-e-combate?utm_source=chatgpt.com)

<sup>30</sup><https://www.gov.br/mj/pt-br/assuntos/noticias/lancada-em-abril-operacao-escola-segura-ja-efetuiu-400-prisoas-e-apreensoes>

<sup>31</sup>[https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra?codteor=2874867&filename=Tramitacao-PL%201725/2023#:~:text=O%20Projeto%20de%20Lei%20n%C2%BA,Seguran%C3%A7a%2C%20P%C3%BAblica%20e%20Defesa%20Social.](https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=2874867&filename=Tramitacao-PL%201725/2023#:~:text=O%20Projeto%20de%20Lei%20n%C2%BA,Seguran%C3%A7a%2C%20P%C3%BAblica%20e%20Defesa%20Social.)

Nacional de Segurança Pública e Defesa Social (PNSPDS). Em proposta semelhante, o Projeto de Lei 5.669/2023, de autoria da deputada Luísa Canziani (PSD/PR) e de parlamentares de esquerda, busca instituir a Política de Prevenção e Combate à Violência em Âmbito Escolar (Prever)<sup>32</sup>. A proposta contempla ações de enfrentamento a diversas formas de violência física, psicológica e moral, incluindo bullying, cyberbullying e ofensas de cunho sexual, entendidas como condutas que envolvem constrangimento, ameaça ou qualquer ato que comprometa os direitos sexuais. Notadamente, o texto recusa estratégias repressivas/punitivistas, priorizando medidas como a promoção de uma “cultura inclusiva”. Além disso, propõe-se a concessão de pensão vitalícia a vítimas de incidentes com múltiplas vítimas. A justificativa apresentada pelo parlamentar enfatiza a urgência de uma política de Estado voltada ao enfrentamento de uma modalidade específica de violência: os ataques.

No estado de São Paulo — foram implementadas medidas como a contratação de seguranças armados e psicólogos, a criação de botões de pânico e a intensificação das rondas escolares<sup>33</sup>, justificadas como estratégias de garantia da integridade física de estudantes e profissionais da educação básica. No Estado de Minas Gerais, foi sancionada a Lei 24.315, originada do Projeto de Lei 993/19<sup>34</sup> do deputado Sargento Rodrigues. A legislação estabelece diretrizes para a capacitação de alunos e profissionais da educação em prevenção e resposta a desastres, acidentes e atos violentos. Dentre seus objetivos, destacam-se a realização de campanhas educativas, a conscientização da comunidade escolar sobre os riscos, o reforço da segurança em áreas vulneráveis e a criação de brigadas de emergência e equipes de apoio especializado. Em um paradigma criminológico distinto, também no Estado de Minas Gerais, em Belo Horizonte, tramitou na Câmara Municipal um projeto de lei que propõe a presença de vigilantes armados nas escolas da rede municipal. A proposta, apresentada por vereadores do Partido Liberal (PL), busca alterar a legislação vigente para permitir ações ostensivas no combate à violência escolar<sup>35</sup>. No setor privado, a imprensa relatou ações pontuais adotadas por diversas instituições de ensino. Em um colégio do Rio de

---

<sup>32</sup> <https://www.camara.leg.br/noticias/1155310-projeto-cria-politica-contra-violencia-nas-escolas/>

<sup>33</sup>

<https://oglobo.globo.com/brasil/noticia/2023/04/mil-seguranças-psicólogos-e-botão-anti-ataque-veja-medidas-do-governo-de-sp-contra-atentados-a-escolas.ghtml>

<sup>34</sup><https://www.almg.gov.br/comunicacao/noticias/arquivos/Nova-lei-para-coibir-atos-violentos-em-escolas-entra-em-vigor/#:~:text=Lei%2024.315%2C%20originada%20de%20projeto.da%20ALMG%2C%20Tadeu%20Martins%20Leite.>

<sup>35</sup> <https://tribunademinas.com.br/noticias/politica/20-05-2025/vereadora.html>

Janeiro, por exemplo, medidas como o controle mais rigoroso de acesso, a vigilância atenta por parte da equipe pedagógica e dos agentes escolares nos corredores e pátios, bem como o aumento da vigilância por meio de câmeras internas e externas, foram implementadas<sup>36</sup>. Em São Paulo, o Colégio Santo Américo<sup>37</sup> também adotou ações similares, enfatizando que “todos são responsáveis pela segurança”, o que revela novas formas descentralizadas de controle do ambiente escolar (Madfis, 2020)

Como se pode observar, há uma diversidade de propostas que emergiram no pós-abril de 2023. No entanto, do ponto de vista quantitativo, há prevalência de iniciativas de caráter repressivo e punitivista (Tognetta, 2025). Para além das tendências estruturais associadas à racionalidade neoliberal e ao avanço do punitivismo (Garland, 2008; Wacquant, 2022), em que medida aspectos contingentes — como a produção pública do medo e a percepção inflacionada do risco — contribuem para a legitimação dessa intensificação dos dispositivos de controle? A construção dos ataques como “riscos intoleráveis” teria operado, assim, como fundamento para o fortalecimento de mecanismos de vigilância, controle e punição? É a partir dessas questões que o capítulo seguinte se propõe a examinar o movimento simultâneo de interpretação do fenômeno e de formulação de respostas institucionais, atento tanto ao lugar das contingências quanto às questões estruturais, como o avanço da racionalidade neoliberal em contextos sulamericanos (Sinhoretto, 2021; Sozzo, 2020).

---

<sup>36</sup><https://revistaeducacao.com.br/2023/04/13/ataques-as-escolas-ambiente-seguro/#:~:text=Entre%20setembro%20de%202022%20e.de%20todo%20o%20corpo%20escolar>

<sup>37</sup><https://revistaeducacao.com.br/2023/04/13/ataques-as-escolas-ambiente-seguro/#:~:text=Entre%20setembro%20de%202022%20e.de%20todo%20o%20corpo%20escolar>



## CAPÍTULO 5 - PROPOSTAS DE ENFRENTAMENTO AOS ATAQUES ÀS ESCOLAS

O objetivo deste capítulo é analisar os saberes mobilizados nas propostas de controle e administração de conflitos nos ambientes escolares, enfatizando a construção discursiva dos ataques na promoção de práticas de controle. Parte-se do pressuposto de que há uma “produção e legitimação da verdade sobre os ataques”, expressa nessas propostas que determinam suas causas e formas de enfrentamento. Privilegiando menos o valor lógico ou epistemológico dos saberes e mais sua efetividade na conformação de práticas institucionais e condutas — nesta análise, interessa compreender como a construção discursiva acerca dos ataques estabelece uma relação entre o fenômeno e as propostas de controle e administração de conflitos no espaço escolar. Nesse contexto, as noções de “origem do fenômeno” e “veracidade” são compreendidas a partir de seus efeitos extra discursivos, ou seja, seus efeitos materiais, mais do que pela validade de seus enunciados (Foucault, 2003, p. 14).

Trata-se de analisar os saberes que fundamentam essas propostas de enfrentamento, à luz do debate sociológico acerca de como determinadas formas de controle, gestadas em contextos neoliberais e pós-neoliberais, são apropriadas e ressignificadas na realidade sul-americana (Sozzo, 2017, 2020). No caso brasileiro, identificam-se aproximações com o cenário norte-americano, especialmente na coexistência entre ideias e práticas repressivas/punitivas e preventivas/garantistas (Schabbach, 2023). Nesse quadro, o presente capítulo examina a ambivalência das práticas de controle do crime (Garland, 2008; Schabbach, 2023), conforme desenvolvida por Sinhoretto (2010, 2014, 2021). Em síntese, mobiliza-se esse arcabouço teórico com o propósito de compreender de que maneira os discursos mais amplos sobre o controle do crime orientam propostas e práticas de gestão do espaço escolar, permitindo identificar tendências e a prevalência de determinados modelos.

Nos Estados Unidos, o aumento dos relatos de *school shootings* entre 2022 e 2023 intensificou o debate em torno da formulação de políticas voltadas à administração de conflitos e à contenção desses eventos. Destaca-se, inclusive, que, pela primeira vez em 25 anos de debate sobre o tema, o Executivo federal norte-americano elaborou diretrizes oficiais para a nomeação dos episódios de tiroteio em escolas, o que revela a relevância da discussão pública sobre a temática. Neste contexto, observa-se uma intensificação das discussões, entre crítica e endossamento, sobre as formas de controle dos crimes que têm orientado as políticas públicas desde 1999, em razão da ocorrência de Columbine. Entre esses modelos discutidos, predominam-se as perspectivas de “tolerância zero”, materializadas em dispositivos como câmeras de vigilância, detectores de metais, catracas e objetos blindados (Madfis, 2020). No

entanto, para além destas práticas, segundo Madfis (2020), também têm se consolidado formas descentralizadas de controle, como o incentivo à denúncia entre alunos, promovendo uma vigilância mútua baseada no princípio do “não silêncio”.

De maneira análoga, no Brasil, observa-se que o crescimento dos relatos de ataques escolares entre 2022 e 2023 impulsionou a adoção de medidas de segurança, como a criação de canais específicos para acionar a polícia no interior das escolas, a contratação de segurança privada e as propostas de militarização dos ambientes escolares (Lopes; Rossato, 2023). Considerando a possível aproximação desses contextos, apresento reflexões sobre a experiência estadunidense, para, em seguida, me deter propriamente ao cenário brasileiro.

### *O cenário estadunidense*

A disciplina escolar e a segurança nas escolas públicas dos Estados Unidos passaram por transformações significativas a partir da virada do século XXI, especialmente em resposta à violência escolar (Muschert et al, 2013). Neste sentido, um diretor de uma escola secundária da Nova Inglaterra é emblemática: “Realmente houve uma mudança bastante grande na maneira como respondemos às coisas em comparação ao passado. Definitivamente, há uma educação antes de Columbine e outra após Columbine ” (Muschert et al, 2013). Essa declaração sintetiza um sentimento recorrente entre educadores e administradores escolares, indicando que eventos extremos — notadamente o massacre ocorrido em 1999 na Columbine High School, no Colorado — marcaram um ponto de inflexão nas percepções públicas sobre criminalidade e propostas de promoção da segurança no ambiente escolar (Muschert e Peguero, 2010; Muschert et al., 2013).

De maneira análoga à forma como o cenário político e de segurança passou a ser concebido como pertencente à era “pós-11 de setembro”, o campo educacional norte-americano passou a operar sob a lógica de uma era “pós-Columbine”. Nesse novo paradigma, a segurança escolar passou por transformações, caracterizando-se por um regime disciplinar mais rígido e preventivo (Muschert e Peguero, 2010; Muschert et al., 2013). Tal regime resultou na expansão das políticas de “tolerância zero”, as quais impõem suspensões obrigatórias, expulsões e, em certos casos, a criminalização de comportamentos estudantis por meio da prisão de alunos, concomitantemente a um aumento expressivo das práticas de vigilância, com a intensificação da presença policial nas escolas e a instalação de sistemas de câmeras de segurança (Madfis, 2020).

Sobre a relação entre os diagnósticos de crise pós-Columbine e as propostas de

enfrentamento que deles decorrem, os estudos como os de Muschert e Peguero, (2010) e Muschert e Madfis (2013) associam o desenvolvimento dessas políticas disciplinares e de segurança a respostas diretas aos tiroteios escolares, sobretudo ao caso de Columbine. Dialogando com as interpretações de Simon (2006, p. 201) que ressaltam a tendência das escolas contemporâneas dos Estados Unidos em promover “a punição e o policiamento como os modos dominantes de socialização”, os autores salientam que é imprescindível também destacar o papel específico dos tiroteios escolares violentos como catalisadores do processo de criminalização do ambiente escolar. Assim, para eles, os episódios de violência extrema contribuíram de maneira decisiva para o deslocamento da missão educativa das instituições escolares rumo a práticas centradas em controle, vigilância e punição — convertendo a criminalização em um eixo estruturante das políticas escolares na era pós-Columbine.

A análise de Muschert e Madfis (2013) sugere que a combinação entre o alto custo potencial dos massacres escolares e a percepção inflacionada de sua probabilidade resultou na construção desses ataques como “riscos intoleráveis”, cuja prevenção se impõe a qualquer custo. Assim, casos específicos como os ataques em Columbine, Virginia Tech e Sandy Hook impulsionaram a implementação de diversas medidas, como a contratação de agentes de segurança armados, a restrição de acesso aos prédios e a instalação de detectores de metais. Todavia, de acordo com essas interpretações, muitas dessas estratégias foram adotadas sem respaldo em evidências empíricas consistentes, pois a ausência de uma abordagem baseada em dados levou à adoção de políticas que acarretaram impactos fiscais e operacionais, cujas consequências ainda estão em processo de avaliação. Políticas de tolerância zero, o uso de detectores de metais e a vigilância por câmeras têm se mostrado insuficientes para dissuadir ou prevenir crimes, o que demanda uma reavaliação crítica quanto à sua eficácia e à sua aplicação. Madfis (2020) ressalta que o predomínio de abordagens punitivas/securitária (tolerância zero) evidencia uma negligência em relação ao potencial das práticas preventivas, especialmente no que tange à promoção de formas indiretas de controle coercitivo, como a vigilância exercida entre os próprios alunos.

Nas últimas duas décadas, foi produzido um corpo significativo de estudos empíricos sobre tiroteios escolares e outras formas de violência extrema. No entanto, tais estudos têm sido raramente incorporados aos debates públicos e às decisões políticas (Madfis, 2020). A crescente preocupação social com a violência escolar não tem sido acompanhada por soluções informadas e fundamentadas em dados. A mentalidade “atuarial”, que concebe o comportamento criminoso como risco inevitável mas gerenciável, tem influenciado práticas escolares centradas na previsão e na punição. A percepção inflada do risco de violência

escolar contrasta com a real raridade desses eventos, mas tem sustentado a crença na inevitabilidade de que alguns estudantes cometerão atos fatais e que o risco pode ser mitigado por meio da presença policial e de medidas disciplinares rígidas nas escolas (Madfis, 2020).

### *O cenário brasileiro*

Em 15 de outubro de 2025, a Comissão de Constituição e Justiça (CCJ) da Câmara dos Deputados aprovou, em 15 de outubro de 2025, o Projeto de Lei nº 1.725/2023, que estabeleceu diretrizes para a segurança nas escolas ao integrar o Plano Nacional de Prevenção e Enfrentamento à Violência no Ambiente Escolar como instrumento da Política Nacional de Segurança Pública e Defesa Social. O relator da proposta, deputado Nikolas Ferreira, afirmou que o projeto responde aos recentes casos de ataques e agressões em instituições de ensino no país, sustentando que a iniciativa representa um passo fundamental para impedir que as escolas se tornem espaços de medo e para assegurar segurança e tranquilidade aos estudantes.

Em sentido convergente, o Projeto de Lei nº 5.671/2023, apresentado pelo Deputado Federal Alfredo Gaspar (União), prevê a adoção de ações obrigatórias por unidades de ensino públicas e privadas e promove alterações na legislação que rege o Fundo Nacional de Segurança Pública, a fim de garantir financiamento específico às medidas de segurança escolar. No debate em torno da proposta, o capitão da Polícia Militar de São Paulo, Guilherme Boldrini, destacou que episódios de violência extrema não se encerram com a simples neutralização do agressor, produzindo efeitos psicológicos duradouros sobre vítimas, profissionais e comunidades escolares. Ao rememorar o massacre de Columbine (1999), o oficial ressaltou que o episódio impulsionou transformações significativas nos protocolos policiais em escala internacional, defendendo a necessidade de atualização permanente das forças de segurança. Segundo Boldrini, a ausência de protocolos específicos na legislação brasileira para esse tipo de ocorrência torna a rapidez da resposta policial um elemento central das estratégias de enfrentamento.

Ademais, argumenta-se que a gestão de crises em ambientes escolares demanda uma abordagem estratégica, integrada e padronizada, ancorada em um referencial unificado de segurança escolar, aprovado pelo American National Standards Institute (ANSI). Entre as medidas destacadas estão a instalação de dispositivos emergenciais, o uso de sistemas de videomonitoramento, a capacitação de profissionais da educação e a elaboração de planos institucionais de prevenção e resposta à violência. A deputada organizou o enfrentamento da

violência escolar em três pilares: *Reconhecer*, voltado à identificação precoce de sinais de risco; *Intervir com acolhimento*, por meio de escuta ativa e de canais internos seguros de comunicação; e *Responder*, enfatizando que ataques em escolas tendem a se iniciar e se encerrar em poucos minutos, o que torna decisiva a resposta imediata no interior da própria instituição, com protocolos previamente definidos e equipes treinadas. Cabe ressaltar que esse enquadramento discursivo é reforçado pela mobilização de dados estatísticos, utilizados como mecanismo de legitimação de intervenções de caráter securitário. Nesse sentido, o senador Jorge Seif (PL-SC) afirmou que, entre 2002 e 2022, o Brasil registrou 16 ataques fatais em escolas, sendo que metade desses casos teria ocorrido apenas nos anos de 2023 e 2024, contribuindo para a construção de um cenário de urgência e excepcionalidade em torno da violência escolar.

Paralelamente às iniciativas legislativas em tramitação, outra proposta encaminhada pelo Governo Federal em 2023 foi recentemente aprovada e sancionada. A Lei nº 15.159/2025 promove alterações no Código Penal e na Lei dos Crimes Hediondos, com o objetivo de endurecer as penas aplicáveis a crimes cometidos em instituições de ensino. A norma eleva as penas para o crime de lesão corporal dolosa praticado em ambiente escolar, prevendo majorações mais severas quando a vítima for pessoa com deficiência ou quando o autor mantiver relação de autoridade com a vítima, como professores e funcionários. O texto legal também inclui o ambiente escolar como circunstância agravante genérica e classifica como crime hediondo a lesão corporal de natureza gravíssima ou seguida de morte ocorrida em instituições de ensino, impondo regimes mais rigorosos de cumprimento de pena. No caso de homicídio praticado em contexto escolar, a pena passa de 6–20 anos para 12–30 anos de reclusão, com aumentos adicionais conforme a condição da vítima ou o vínculo de autoridade do agressor. Segundo o senador Fabiano Contarato, a nova legislação responde ao crescimento expressivo da violência escolar no país, que teria passado de 3.771 registros em 2013 para mais de 13 mil em 2023, bem como ao aumento dos episódios de violência extrema contra escolas (ataques), sobretudo a partir de 2019.

Como mencionado anteriormente, o crescimento dos relatos de ataques escolares entre 2022 e 2023 impulsionou a adoção de medidas de segurança, como a criação de canais específicos para acionar a polícia no interior das escolas, a contratação de segurança privada e as propostas de militarização dos ambientes escolares (Lopes; Rossato, 2023). Paralelamente, também foram elaboradas iniciativas com viés preventivo, como programas voltados à integração, ao combate ao preconceito, ao bullying e a outras formas de violência consideradas causas dos ataques (MEC, 2023; GEPEN, 2023). No entanto, embora haja

diversidade nas propostas, em termos quantitativos, prevalecem propostas de caráter securitário, repressivo e punitivista (Tognetta, 2025). Assim, ainda que haja uma disputa em torno das formas de enfrentamento da violência, observa-se uma prevalência de estratégias baseadas na repressão e na punição. Para ilustrar essa tendência, apresento a seguir dois exemplos que sintetizam o avanço desse tipo de abordagem, inclusive entre setores políticos considerados progressistas.

### *Comparação entre Projetos: 2011 - 2023*

As medidas propostas e implementadas nos últimos anos podem ser contrastadas com aquelas adotadas em eventos anteriores. Nesse intento, analisaremos a seguir duas propostas formuladas por governos petistas em resposta a ataques escolares, nos anos de 2011 e 2023. No capítulo anterior, argumentei que o caso de Realengo pode ser tomado como um marco na “invenção” dos ataques às escolas enquanto problema público. Neste capítulo, retorno a esse episódio para examinar de que modo *diagnóstico* e *enfrentamento* se articulam na produção desse problema. Para isso, parto de uma comparação entre duas conjunturas: as respostas elaboradas em 2011, as primeiras que se tem registro neste sentido e aquelas formuladas após os eventos de abril de 2023.

Na ocasião de Realengo, o então ministro da Justiça, José Eduardo Cardozo, anunciou o relançamento de uma campanha nacional de desarmamento. Embora entre 2004 e 2005 cerca de 500 mil armas tenham sido recolhidas, estimava-se, em 2011, a existência de uma arma ilegal para cada uma das sete milhões registradas no país. Reforçando essa posição, o ex-coronel da PM e coordenador da ONG Viva Rio, Ubiratan Ângelo, enfatizou à época a ausência de controle rigoroso sobre armas de fabricação nacional — como as utilizadas no ataque —, defendendo o desarmamento civil e o fortalecimento dos mecanismos de controle de armas e munições. Ainda naquele contexto, tramitou por cinco anos um projeto de combate ao bullying, de autoria da senadora Vanessa Grazziotin (PCdoB-AM), que foi simbolicamente pautado no Senado na data que marcava o aniversário do atentado.

Em 2023, o Governo Federal apresentou o Projeto de Lei nº 3.613/2023, que propõe tipificar esses episódios como homicídio qualificado. O texto define “ataque escolar” de forma ampla, abrangendo qualquer homicídio ocorrido no contexto de instituições de ensino, sem distinguir situações marcadas por planejamento prévio e intenção de massacre daquelas envolvendo alvos isolados ou conflitos interpessoais específicos. A proposta altera o Código

Penal para qualificar o homicídio praticado nesses espaços, com pena de reclusão de 12 a 30 anos, prevendo ainda causas de aumento quando a vítima se encontrar em condição de vulnerabilidade ou quando o autor mantiver vínculo de parentesco, autoridade ou função com a instituição, como professores e funcionários. A simplificação do Projeto de Lei nº 3.613/2023 parece problemática, pois ignora a proporcionalidade das ações e suas motivações distintas, contudo não compete a essa análise. Ao trazer esse exemplo, o que se busca destacar são as percepções e reações distintas aos casos de ataques.

Enquanto as respostas institucionais aos ataques de Realengo (2011), no período do governo da presidente Dilma Rousseff, priorizaram medidas preventivas e garantistas, a proposta mais recente, formulada sob o governo do presidente Lula (2023), bem como várias das que foram apresentadas acima, denotam a tendência de um viés punitivista. O que explica essa tendência? Sem pretender identificar a essência ou uma causalidade linear dessas mudanças, proponho compreender o fenômeno a partir de duas dimensões analíticas. A primeira diz respeito ao avanço da racionalidade neoliberal, que reorganiza os modos de governar a violência e tende a privilegiar respostas baseadas no controle, na responsabilização individual e na punição. A segunda remete a fatores contingentes, expressos na forma como os “ataques às escolas” são mobilizados discursivamente na conformação de práticas e políticas inscritas nessa racionalidade. Nesta premissa, a tendência em direção ao punitivismo não decorre de um avanço inevitável ou automático de determinadas formas de controle social, mas da articulação entre tendências estruturais mais amplas e a construção discursivas dos episódios. Não se trata, portanto, de identificar processos inexoráveis, mas de reconhecer como a conjuntura de avanço dessa racionalidade influencia — ainda que não determine de forma absoluta — os modos de diagnóstico e enfrentamento da violência escolar.

Essa distinção entre as racionalidades pode ser compreendida à luz das reflexões de Laval (2019, p. 16), o qual destaca a prevalência de racionalidade subliminar que têm orientado reformas e mudanças impulsionadas pelos discursos dominantes no campo educacional. Essa tese encontra respaldo em autores como Libâneo e Freitas (2018), entre outros, que apontam as reformas educacionais como vetores de transformação da práxis pedagógica orientadas pela racionalidade neoliberal. Assim, é a partir da compreensão dessa "nova razão do mundo" — expressão cunhada por Dardot e Laval (2016) — que proponho, agora, analisar o cenário de transformações das políticas educacionais que se expressam em novas formas de controle desses ambientes. Em outros termos, analisa-se como esse movimento se inscreve no fortalecimento da racionalidade neoliberal (Laval, 2015), que

favorece estratégias repressivas em detrimento de abordagens preventivas e garantistas (Garland, 2008; Sinhoretto, 2010, 2014, 2021; Schabbach, 2023). Tendência que se assemelha ao processo documentado nos Estados Unidos, em que a percepção amplificada do risco de ataques levou à construção desses eventos como “riscos intoleráveis”, justificando estratégias repressivas e securitárias (Muschert; Peguero, 2010; Muschert et al., 2013; Madfis, 2020). A partir dessas reflexões, podemos considerar que as distinções entre as respostas formuladas em 2011 e aquelas que predominam atualmente indicam que não está em jogo apenas o reconhecimento de um aumento dos ataques ou da necessidade decorrente de combatê-los, mas uma reconfiguração das formas de compreender o crime e de governá-los. Essa reconfiguração se expressa na ascensão de uma racionalidade neoliberal-punitivista, que redefine os problemas e estreita o repertório de soluções consideradas legítimas.

## **5.1 NEOLIBERALISMO, EDUCAÇÃO E CONTROLE SOCIAL**

O neoliberalismo, como uma reação teórica e política contra o Estado intervencionista e de bem-estar, tem sua origem na obra "O Caminho da Servidão", escrita por Friedrich Hayek em 1944. Neste texto, Hayek critica qualquer tentativa do Estado de restringir os mecanismos de mercado, considerando que essa intervenção é uma ameaça devastadora à liberdade, que atinge não apenas a esfera econômica, mas também a política. (Anderson, 1995). Neste sentido, argumenta que, mesmo com “boas intenções”, a social-democracia moderada da Inglaterra pode levar a um resultado catastrófico semelhante ao do nazismo na Alemanha, resultando em uma "servidão moderna". Portanto, o teórico concebe a liberdade de maneira distinta do ideário liberal clássico, uma vez que a relação do indivíduo com o Estado, pois o Estado deve se transformar em ente horizontal, em situação de competição com todos os outros agentes econômicos privados.

Oitenta anos depois da publicação da obra, nota-se que as premissas contidas no “tratado” de Hayek não se realizaram da maneira como foram idealizadas. Tal afirmação pode ser observada, por exemplo, na relação entre a extrema direita e o neoliberalismo, que pode ser pensada por meio de aspectos contingenciais e de aspectos que a racionalidade neoliberal ensejou desde sua formulação, como crítica às políticas públicas que buscam promover justiça social e igualdade. Ou seja, a relação pode ser analisada a partir destes pressupostos contidos nas idealizações da sociedade de mercado, bem como a partir daquilo que se manifesta de maneira não calculada, mas que se articula, se resignifica.

Em relação aos elementos contingenciais, destaca-se a crise de 2008 (Brown, 2019), uma vez que, se as formações políticas autoritárias nacionalistas não foram inicialmente desejadas pelos intelectuais fundadores do neoliberalismo, a propagação de discursos conservadores passaram a se articular na chamada “segunda onda Neoliberal”, gerada também pelos questionamentos dos princípios que até então sustentavam o sucesso de um modelo anunciado nas décadas de 80 e 90 como uma panaceia. Assim, esse cenário criou um ambiente propício para o crescimento do populismo de extrema-direita que enaltece princípios conservadores ligados a uma “época mítica de famílias felizes, íntegras e heterossexuais, quando mulheres e minorias raciais conheciam seus papéis [...] e quando a cristandade e a branquitude dominantes formavam a identidade, o poder e o orgulho visíveis da nação” (Brown, 2019, p. 13). Dito isso, entendo que a relação entre neoliberalismo e extrema direita que se estreitam nesse contexto é contingente, pois ocorreu à revelia de um dos principais pressupostos da hegemonia neoliberal da década de 90, pós-URSS: um mundo globalizado, em que as fronteiras nacionais não mais seriam um obstáculos à circulação de mercadorias e ideias.

Em relação aos aspectos idealizados, podemos considerar que a relação entre extrema direita e neoliberalismo também decorre de aspectos fundamentais deste modelo. Neste sentido, podemos considerar que a ascensão dos grupos conservadores nacionalistas tornou-se viável também devido aos argumentos contrários às noções de justiça social, de igualdade e de coesão social, reiteradamente promovidos pela racionalidade neoliberal. (Brown, 2019). Segundo Brown, o neoliberalismo, realizado por forças políticas de direita, implementa um duplo projeto: um que visa dismantelar o tecido social por meio da criação de uma “cultura antidemocrática desde baixo”, enquanto simultaneamente constrói e legitima formas antidemocráticas de poder estatal “desde cima” (Brown, 2019, p. 28). Além disso, esse processo resulta em um “destronamento da política”, que, no melhor dos cenários, provoca uma desorientação generalizada sobre o valor da democracia entre as populações “afetadas” pelo neoliberalismo (Brown, 2019, p. 57-58).

Além dessa questão, observa-se, já nas premissas iniciais do projeto neoliberal defendido por Hayek, outros valores que colaboraram no encontro do neoliberalismo com o conservadorismo. No capítulo intitulado “A esfera pessoal e protegida deve ser expandida”, Brown explora a relação entre moral e mercado no projeto neoliberal de Hayek, destacando a família como um núcleo moral e econômico crucial. Segundo a autora, para Hayek, a liberdade requer a ausência de coerção, seja ela direta, imposta por outros indivíduos, ou indireta, exercida por instituições políticas, pois a liberdade está ligada à capacidade de

experimental sem imposições, dentro de códigos de conduta que emergem da tradição e são validados pela moralidade. Portanto, em suma, a tradição organiza um modo de vida livre, em contraposição a uma organização da vida imposta pelo político, o que segure uma noção de que a sociedade verdadeiramente livre é aquela estruturada pela tradição. Além desses elementos que parecem simpáticos aos princípios da extrema direita, a teoria radicaliza “um anticomunismo” que já permeava todas as correntes capitalistas do pós-guerra, introduzindo um novo esforço teórico e político para combater o que Hayek vê como o império do mal — a completa subjugação do ser humano.

### *Neoliberalismo e políticas educacionais*

Nas legislações criadas a partir da redemocratização, como a LDB<sup>38</sup>, está designado que a formação moral dos cidadãos é função da educação escolar, que tem o professor como figura central desse processo (Moreira, 2024). Nelas, as propostas de formação moral estão fundamentadas na convivência democrática das pluralidades e no desenvolvimento pleno do indivíduo, no sentido da autonomia moral. Em contraponto a essas premissas, nos últimos anos, período que coincide com o aumento das cívico-militares, entende-se que há uma disputa pela hegemonia no campo educacional, que se articula entre o modelo construído na década de 90 pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e o modelo implantado a partir de 2016, com a Base Nacional Curricular Comum (BNCC). Nessa disputa, considera-se que a BNCC se contrapõe à “formação de um indivíduo pleno” e promove um ensino fundamentado apenas na aprendizagem de conteúdos considerados essenciais. (Lino, Arruda 2023). A Nova Base Nacional Curricular Comum emerge com a “promessa” de reformular um currículo atrasado, no qual o aluno estava preso a conteúdos que não colaboram com a dimensão pragmática da vida. Mas não só. A BNCC, como fundamento pedagógico no Ensino Médio, é também enunciada como uma política que valoriza a liberdade do aluno em escolher aprofundar áreas temáticas que ele se identifica, valorizando suas aptidões e ambições.

É nesse contexto que as escolas cívico-militares aparecem com um modelo que atende às demandas da proposta mais recente: desloca-se o centro do processo educativo do desenvolvimento integral do indivíduo para dois grandes pilares: desempenho (neoliberalismo) e controle (militarização). A questão do desempenho é mais evidente, pois

---

<sup>38</sup> ; Há outros documentos que definem a mesma função ao docente: PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais (1996) , PNE - Plano Nacional da Educação (2014-2024).

aparece como um dos principais argumentos<sup>39</sup> a favor da militarização, uma vez que os índices das escolas cívico-militares, no geral, são melhores que a média das escolas que funcionam no modelo tradicional<sup>40</sup>. A reflexão sobre o desempenho, por sua vez, não se esgota em si e nos remete à questão do controle e à pertinência do modelo cívico-militar com essa demanda. Pensemos. Se não há transmissão de conhecimento destituída de valores morais, portanto, se não há possibilidade de uma educação neutra, o controle, isto é, a limitação do papel docente via militarização é um mecanismo que garante o desenvolvimento de uma Educação atualizada para os “novos objetivos”.

### *Militarização e Escolas cívico-militares*

A relação entre as instituições escolares e militares ocorre de duas maneiras, portanto, em geral, concebe-se que há dois modelos de escolas “militares” ou “militarizadas”: 1- as escolas das polícias estaduais e das forças armadas, que atuam na formação de outros militares e possuem um corpo profissional formado somente por membros da corporação. 2- As escolas cívico-militares, nas quais o corpo profissional é composto por militares e civis, com predominância deste segundo grupo. Assim, diferente do primeiro modelo, nas ECM<sup>41</sup>, as funções de professores, coordenadores, diretores são exercidas por civis, restando aos militares atribuições definidas como auxiliares às dos civis. No mais, na escola cívico-militar, objetiva-se formar um civil, não um militar. A partir da análise, podemos distinguir duas categorias de atribuições dos militares, as exclusivas e as complementares. As atribuições exclusivas são, por exemplo, “acompanhar a entrada e a saída dos alunos na escola”; “ensinar a correta utilização dos uniformes aos alunos de acordo com as orientações previstas” e “entoar o Hino Nacional” (MEC, p. 19). Já as atribuições complementares são aquelas que se referem à formação moral dos educandos. Tal prerrogativa pode ser observada em um dos tópicos mais bem detalhados do documento: o “Projeto Valores”<sup>42</sup>.

Com o apoio financeiro e a cessão de militares das Forças Armadas federais, o Pecim

---

<sup>39</sup> No PECIM e de outras propostas, como a de implantação do modelo no Estado de São Paulo.

<sup>40</sup> Críticos afirmam que o desempenho se deve ao fato de que as escolas cívico-militares recebem mais investimentos.

<sup>41</sup> Abreviação para o modelo Escolas cívico-militares.

<sup>42</sup> O texto argumenta que, sob o pretexto de valores tradicionais e morais conservadores, formas funcionalistas de educação têm sido reforçadas. A racionalidade neoliberal, conforme Brown (2019), criou condições que permitiram a legitimação de forças antidemocráticas e ultraconservadoras, cujas agendas se apoiam em discursos racistas, negacionistas, misóginos e homofóbicos. Nesse contexto, o governo eleito em 2018 estruturou sua atuação em torno do combate à suposta influência ideológica da esquerda e do chamado “marxismo cultural” nas escolas. Tal fantasmaticização opera como eixo articulador de demandas ultraconservadoras, ao mesmo tempo em que permite que políticas ultraliberais se alinhem tanto a pautas conservadoras quanto a pautas inclusivas, conforme a conveniência política.

foi responsável pela militarização, entre 2019 e 2022, de mais 216 escolas em 25 estados e no Distrito Federal, alcançando 188 municípios brasileiros com escolas militarizadas. Em paralelo, estados e municípios criaram programas de militarização da educação básica no mesmo período. Municípios que pleitearam ingressar no Pecim, mas não conseguiam ser atendidos, seja porque a prioridade do programa eram as redes estaduais, seja devido ao número limitado de novas escolas a cada ano, eram incentivados a criar programas próprios, levando a uma dinâmica de ampliação nacional do modelo em duas direções: do âmbito federal para os estados e municípios e destes localmente, buscando se inserir no modelo nacional. Levantamento realizado no âmbito da Rede Nacional de Pesquisa sobre Militarização da Educação (RePME), em todo o território nacional, aponta que, em 2023, havia mais de 816 escolas públicas militarizadas entre as redes públicas estaduais, municipais e distrital — aumento de quase 21 vezes em relação a 2013 (Banco de Dados – RePME).

A expansão dos modelos de militarização escolar tem ganhado força em diferentes estados brasileiros, assumindo contornos específicos conforme as dinâmicas políticas e educacionais locais. No Paraná, recentemente, o governo anunciou a abertura de mais 33 colégios cívico-militares, alcançando um total de 345 unidades — o maior número do país. Desse total, 12 escolas integram o Programa Paraná Integral. A ampliação foi legitimada por uma consulta pública cujos resultados indicaram aprovação em 66% das unidades participantes, o que, segundo o governo, reforçaria a adesão das comunidades escolares ao modelo. No entanto, estudos como o de Lopes e Rossato (2023) apontam resultados bastante distintos do discurso oficial. A pesquisa conduzida pelos autores não encontrou efeitos do programa Escola Segura sobre o sentimento de insegurança, agressões verbais ou físicas, ofensas sexuais, roubos e furtos relatados pelos respondentes. Os autores atribuem essa ausência de impacto a três fatores principais: (i) a limitada capacidade dos policiais de vigiar o interior das salas de aula, onde a maior parte dos episódios de violência ocorre; (ii) o baixo envolvimento dos agentes em ações preventivas; e (iii) o caráter redundante de sua atuação em um ambiente já regulado por funcionários escolares. A partir desses achados, concluem que o “Escola Segura” pode ter sido construído com base em um diagnóstico equivocado sobre a natureza da violência escolar e o modo como ela pode ser controlada”.

Em 2024, a Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo aprovou projeto de autoria do Executivo criando oficialmente o programa de escolas cívico-militares na rede estadual. A justificativa combina duas frentes: a melhoria do desempenho escolar e a redução da violência. O texto também prevê que a comunidade escolar terá voz para decidir sobre a eventual adesão ao modelo, reforçando a narrativa de legitimidade democrática do programa.

Nessa perspectiva, a militarização é apresentada não como solução direta para incidentes específicos de violência, mas como parte de uma estratégia para “melhorar a qualidade do ensino como um todo”. Segundo declarações de parlamentares que defendem o programa, escolas marcadas por conflitos recorrentes entre estudantes, episódios de desrespeito a docentes, alta rotatividade de professores ou proximidade de pontos de tráfico seriam candidatas prioritárias à adoção do modelo. As escolas que sofreram “ataques” recentes recentemente também foram cogitadas como candidatas, embora o projeto ainda não tenha se concretizado.

A “popularidade” da militarização escolar não se limita às instâncias governamentais. Pesquisas de opinião recentes indicam apoio considerável ao modelo entre diferentes segmentos sociais. O levantamento nacional “A Cara da Democracia”, realizado pelo Instituto da Democracia (2024), aponta que 61% dos eleitores de Lula são favoráveis à militarização de escolas. Em São Paulo, segundo pesquisa do Datafolha, três em cada quatro evangélicos apoiam que a escola trate de educação sexual, ao mesmo tempo que 77% rejeitam a ideia de homeschooling — mas, igualmente, expressam elevado apoio à militarização das unidades escolares. Esses dados sugerem que a adesão ao modelo não se restringe a grupos politicamente conservadores, expandindo-se para setores diversos que associam a presença militar à promessa de ordem, disciplina e segurança<sup>43</sup>.

As práticas de gestão da juventude têm sido objeto de disputa (Abramovay; Rua, 2002), revelando ambiguidades e antagonismos. De um lado, os jovens são concebidos como problema social; de outro, são reconhecidos como sujeitos de direitos (Groppo, 2017). Embora não tenha articulado o problema social dos “ataques” à produção do problema da juventude e da delinquência (Caruso, 2020) e às suas representações nas políticas de regulação do espaço escolar, no doutorado, pretendo me aprofundar nesse debate acerca da aproximação das instituições escolares com instituições militares (Caruso, 2022; Silva; Junior; Caruso, 2022; Lopes; Rossato, 2023), cuja presença tem sido justificada por uma lógica de cultura do medo e de controle (Cabral, 2017; Santos, 2020), muitas vezes apresentada como uma espécie de “panaceia” para problemas educacionais considerados centrais, como indisciplina e baixo desempenho. Não obstante, a presença policial nas escolas não seja inédita, a associação entre os “problemas da escola” e os “problemas de polícia” (Caruso; Paz, 2022) tem se intensificado, especialmente no contexto político marcado pela ascensão da extrema direita e pelo aumento do registro de violências em instituições

---

<sup>43</sup> Esse apoio foi questionado pelo estudo qualitativo de segundo Reis, Alves e Santos (2025) fica demonstrada sua fragilidade enquanto projeto reivindicado pela comunidade escolar.

escolares.

Se compararmos o discurso conservador que orientava as intervenções nos espaços escolares em 1964 com aquele que orienta as intervenções no presente, observamos o acréscimo do elemento “empreender”. Por exemplo, os livros de Educação Moral e Cívica (EMC) e Organização Social e Política do Brasil (OSPB) estavam fundamentados no tripé: Deus, Pátria e família (Feltrin, 2015). Neste contexto, a noção de liberdade estava relacionada ao medo do “espectro comunista” que rondava a América, ameaçando a liberdade religiosa do grupo. Hoje, tal pressuposto aparece nos discursos políticos daqueles que conduzem o projeto conservador, contudo, oficialmente, não aparece de maneira explícita, inclusive, os documentos oficiais se amparam mais na eficiência, do que na necessidade de promover valores conservadores. Tal identificação dialoga com a expressão cunhada por Wendy Brown “Deus, família, nação e livre-iniciativa” (Brown, 2019), no sentido de que “a esfera pessoal protegida tem que ser expandida” para além das esferas familiares e do privado, alcançando a vida pública e comercial.

Como mencionado anteriormente, esses movimentos não são apenas manifestações do poder político e econômico hegemônico, portanto, como um “projeto de poder conservador neoliberal” “imposto de cima para baixo”, mas um movimento que atende às demandas da própria população, a uma forma de entender a realidade, o ser humano e a convivência. Assim, não é somente nas esferas do poder político e econômico que esse movimento opera, mas através da consciência dos indivíduos. O neoliberalismo não se trata apenas de uma ideologia ou um tipo de política econômica, mas de um sistema normativo que ampliou sua influência ao mundo inteiro, estendendo a lógica do capital a todas as relações sociais e a todas as esferas da vida. O neoliberalismo configura uma racionalidade política global, que prescindiu de qualquer teleologia ou continuidade substantiva com as antigas formas da democracia liberal idealizada pelo liberalismo clássico. Portanto, em suma, a intensidade do engajamento e da mobilização subjetiva, que se inscrevem nas disposições individuais da “empresa de si”, na busca da eficácia pela eficácia e na maximização dos objetivos divorciada do cálculo pela melhor relação entre meios e fins, revela o núcleo normativo dessa nova razão do mundo (Dardot, Laval, 2016).

### *Neoliberalismo, educação e controle social*

O punitivismo e outras gramáticas autoritárias que sustentam — e são simultaneamente alimentadas por — movimentos da direita têm obtido sucesso em lidar com

as contradições internas do próprio modelo neoliberal, exercendo pressão por sua renovação em uma direção autoritária ou não democrática (Brown, 2019). Essas tendências, de alcance global, ganharam força no Brasil nos anos que antecederam a ascensão da direita conservadora ao poder com Jair Bolsonaro em 2018. No entanto, vale ressaltar que, se os valores morais conservadores, incorporados no lema, Deus, pátria e família, por exemplo, são associados na profusão dos discursos punitivistas, não é somente aos que se identificam com tais premissas cristãs que a narrativa das punições severas “encanta”. Na verdade, entre indivíduos que se consideram progressistas, essas ideias têm sido presentes. (Karam, 1996), (Santos, 2019). Nesse sentido, as análises indicam que mesmo diagnósticos que atribuem o crescimento dos ataques ao avanço da extrema direita — podem, paradoxalmente, reforçar propostas oriundas desse mesmo campo político, como a militarização das escolas, a ampliação da presença policial e o endurecimento penal. Assim, discursos orientados à prevenção e à proteção de direitos podem, involuntariamente, contribuir para a legitimação e expansão de políticas repressivas e punitivas no campo educacional.

Nesse cenário, revela-se fundamental problematizar as inter-relações entre poder e saber na construção e institucionalização de problemas sociais, bem como nas respostas a eles. Ou seja, é necessário compreender de que modo lógicas amplas de governança e controle do crime (Garland, 2008), em articulação com racionalidades neoliberais (Dardot; Laval, 2016), também presentes no campo educacional (Lino; Arruda, 2023), se inscrevem na configuração discursiva do problema dos “ataques às escolas” e na legitimação das estratégias de enfrentamento à violência escolar. Tal análise permite apreender como categorias emergentes e práticas institucionais convergem para moldar regimes de verdade, orientando políticas públicas, percepções sociais e técnicas de governamentalidade sobre a juventude e a escola.



## CONCLUSÕES

As reflexões desenvolvidas ao longo do trabalho dialogam com questões centrais do campo da sociologia da violência. As análises sobre a crescente sensação de insegurança — frequentemente traduzida como um “estado de crise” indicaram que tal percepção não se fundamenta exclusivamente em evidências empíricas; relaciona-se também a transformações nos critérios pelos quais determinados comportamentos passam a ser reconhecidos como violentos, bem como à ampliação das pesquisas e diagnósticos que tornam tais fenômenos mais visíveis. Nesse contexto, buscou-se demonstrar que o crescimento dos registros e relatos de violência escolar — especialmente dos chamados “ataques” — deve ser interpretado com cautela, considerando-se tanto os instrumentos analíticos mobilizados quanto às mudanças de paradigma que reconfiguraram aquilo que é socialmente reconhecido como tal.

A problematização da "invenção dos ataques" constitui-se, portanto, um eixo central da argumentação. Ao explorar essa construção conceitual, foi possível perceber como a emergência do termo "ataques" produziu visibilidade para acontecimentos anteriormente considerados periféricos ou mesmo ignorados. Neste sentido, enfatizou-se que parte dos episódios classificados como ataques, e que atualmente compõem os diagnósticos atuais sobre o panorama nacional, são resultado de ressignificação da categoria que incidiu não apenas sobre o presente, mas também sobre eventos passados, registrados ainda no início dos anos 2000. Desse modo, uma das contribuições da análise foi apresentar dados e formulações teóricas que questionam interpretações recorrentes sobre o cenário brasileiro, especialmente aquelas que sugerem a disseminação de eventos comparáveis aos de Columbine (1999), Realengo (2011), Suzano (2019) e Aracruz (2022). A análise empreendida permitiu argumentar que esse tipo específico de ocorrência, associado a massacres com características muito particulares, é menos frequente do que se costuma supor, mesmo quando se incluem os casos em que haveria uma pretensa intenção de perpetrar tais atos. Em suma, a análise indicou que a categorização de múltiplos casos sob o mesmo rótulo carece de maior rigor de diferenciação.

Mesmo admitindo como legítimo e operacional o uso do termo “ataques” para designar determinados episódios de violência no contexto escolar, é imprescindível reconhecer seu caráter de construção analítica e discursiva. Como toda categoria, não se trata de um conceito neutro ou auto evidente, mas de uma formulação que exige acompanhamento

constante, problematização e análise de seus efeitos de sentido. Tal cuidado torna-se ainda mais relevante diante da ampla mobilização do termo no debate público e institucional, especialmente em propostas de viés securitário, marcadas por lógicas de vigilância, controle e prevenção repressiva. Nessas circunstâncias, a noção de “ataque” tende a produzir enquadramentos específicos do problema, acionando respostas centradas na segurança, na excepcionalização do risco e na antecipação da ameaça. Ainda que propostas de orientação progressista fossem predominantes nesse campo — o que não se verifica —, seria necessário manter vigilância crítica em relação às formulações conservadoras e a seus efeitos políticos e sociais. Considerando, contudo, que estas têm se consolidado como hegemônicas nas respostas institucionais, a problematização do próprio sentido do termo “ataques” revela-se não apenas pertinente, mas indispensável para compreender como determinadas interpretações da gestão escolar são construídas e legitimadas.

As análises sobre o “crescimento dos ataques” não somente explicam o fenômeno, mas legitimam estratégias de controle da população escolar. Assim, analisar os “ataques” como categoria emergente se justifica pelo potencial de sua mobilização discursiva na legitimação de práticas de administração de conflitos e controle do crime direcionados a essa população. O objetivo foi indicar o potencial pragmático dessas ressignificações que, além de fornecer explicações causais e de conjuntura, também operaram como tecnologias de governamentalidade (Muschert; Peguero, 2010; Muschert et al., 2013; Foucault, 2003; Dourado; Sales, 2022). Sendo assim, na parte final do trabalho, empreendeu-se uma análise dos discursos que emergem em torno dos ataques escolares e que operam como instrumentos de legitimação de mecanismos de controle no ambiente educacional. A análise foi conduzida com base em uma perspectiva que desloca o foco do conteúdo epistemológico dos saberes para seus efeitos concretos na organização de práticas institucionais e na conformação das condutas dos sujeitos. Dessa forma, o interesse recaiu não sobre a veracidade das afirmações, mas sobre seus efeitos materiais, ou seja, sobre as formas como tais discursos passam a orientar intervenções normativas nas escolas (Foucault, 2003, p. 14). Tal análise buscou enfatizar que a definição dos ataques, ao invés de esclarecer apenas aspectos explicativos, cumpre também a função de organizar estratégias de controle e de gestão da população escolar.

Nesse sentido, as análises indicaram que mesmo os diagnósticos que atribuem ao

avanço da extrema direita um papel central no aumento dos ataques acabam, paradoxalmente, por municiar propostas oriundas desse próprio campo político, como a militarização das escolas, a presença policial no ambiente escolar e o recrudescimento das punições. Busca-se, assim, evidenciar como narrativas de crise — ainda que formuladas a partir de perspectivas garantistas e preventivas — podem, ao fim, subsidiar o avanço de agendas repressivas e punitivistas. Desse modo, embora desde o início dos anos 2000 se observe um movimento contínuo de consolidação de medidas neoliberais e neoconservadoras no campo educacional, os episódios de violência registrados com maior frequência em 2022 e 2023 configuraram um cenário particularmente propício à adoção e legitimação de dispositivos voltados à vigilância, à punição e à regulação dos corpos — dispositivos que expressam a chamada “nova razão do mundo”.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMOVAY, Miriam. Escola e violência. Brasília: UNESCO, 2002. 154 p.
- ABRAMOVAY, Miriam. Programa de prevenção à violência nas escolas. 2. ed. [S.l.]: FLACSO, 2014.
- ABRAMOVAY, Miriam (coord.). Diagnóstico participativo das violências nas escolas: falam os jovens. Rio de Janeiro: FLACSO - Brasil; OEI; MEC, 2016. 97 p.
- ANDRADE, F. C. B.; NASCIMENTO, V. F. C.; GONÇALVES, C. C. Desengajamentos morais na associação entre jogos eletrônicos e o massacre de Suzano. *Revista Educare* (Online), [S.l.], v. 8, ed. contínua, p. 1–36, 2023.
- ANDRADE, F. C. B. de; GONÇALVES, C. C. Escolas, palco e alvo de massacres: (trans)formações do código da violência. *Estilos da Clínica*, v. 29, n. 3, p. 328–342, 2024. <https://doi.org/10.11606/issn.1981-1624.v29i3p328-342>.
- ARRUDA, Leticia Martins et al. Bullying: representações sociais de professores de uma escola pública. *Bullying: social representations of teachers from a public school*.
- ASSIS, S. G. et al. (Orgs.). Impactos da violência na escola: um diálogo com professores [recurso eletrônico]. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz; CDEAD/ENSP, 2023. 286 p.
- ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir & GENTILI, Pablo (orgs.) Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 1-13.
- ANTUNES, Helena e MARQUES, Ana P. - Do monopólio do saber à lógica de mercado: a profissão do acadêmico. IV Colóquio Internacional de Ciências Sociais da Educação, Universidade do Minho, Braga, Portugal (pp.1-17), 2022
- ALEXANDER, Jeffrey. “O novo movimento teórico”. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, nº 4, v. 2, junho de 1987. Tradução de Plínio Dentzien.
- BECKER, Howard S. Segredos e Truques da Pesquisa. Rio de Janeiro, Zahar, 2007.
- BATISTA, Analia; EL-MOOR, Patricia. Violência e agressão. In: CODO, Wanderley (coord.). *Educação: carinho e trabalho*. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.
- BEST, Joel. Random violence: how we talk about new crimes and new victims. Berkeley: University of California Press, 1999.

- BEST, Joel. Monster hype. *Education Next*, v. 2, p. 51–55, 2002.
- BLUMER, Herbert. *Symbolic Interactionism: Perspective and Method*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1969.
- BRASILEIRO; SANTOS; SILVA. De Columbine a Suzano: uma análise sócio-histórica de atentados escolares. *Psicologia USP*, v. 35, e190164, 2024.
- BOTELHO, G. Jaylen Fryberg: From homecoming prince to school killer. 2014. Disponível em: <http://www.cnn.com/2014/10/24/us/washington-school-shooter/>. Acesso em: 28 fev. 2016.
- BROWN, Wendy. Nas ruínas do neoliberalismo: a ascensão da política antidemocrática no ocidente. São Paulo: Politeia, 2019
- CABRAL, Jefferson Fernando Ribeiro. The Militarization of the School: A debate to be aced. 127f. Project submitted to the Research Ethics Committee of the University of Taubaté.
- CARUSO, H.; PAZ, M. *A escola como problema de polícia: um estudo de caso sobre a militarização da educação no Distrito Federal*. Revista Educação Unisinos, 2022.
- CAPELLAN, Joel A. Looking upstream: A sociological investigation of mass public shootings. 2016. CUNY Academic Works. Disponível em: [https://academicworks.cuny.edu/gc\\_etds/1443](https://academicworks.cuny.edu/gc_etds/1443). Acesso em: [data de acesso].
- CARA, D.; PELLANDA, A.; SANTOS, C. de A.; DADICO, C. M.; MADI, F. R.; ORSATI, F. T.; MEATO, J.; OLIVEIRA, L.; ARONOVICH, L.; FRANCA, L.; FROSSARD, M.; SILVEIRA, P. da C. O extremismo de direita entre adolescentes e jovens no Brasil: ataques às escolas e alternativas para a ação governamental. Disponível em: [https://media.campanha.org.br/acervo/documentos/Relatorio\\_ExtremismoDeDireitaAtaquesEscolasAlternativasParaAcaoGovernamental\\_RelatorioTransicao\\_2022\\_12\\_11.pdf](https://media.campanha.org.br/acervo/documentos/Relatorio_ExtremismoDeDireitaAtaquesEscolasAlternativasParaAcaoGovernamental_RelatorioTransicao_2022_12_11.pdf)
- CHARLOT, B. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. *Sociologias*, n 8, ano 4, p.8-16, 2002.
- CODO, Wanderley (coord.). *Educação: carinho e trabalho*. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.
- COLLINS, Randall. Micro and macro sociological causes of violent atrocities. *Sociologia, Problemas e Práticas*, n. 71, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.7458/SPP20207115592>.
- COUTINHO; FREITAS. A invenção de chacinas escolares: das representações psi às rotas de fuga. *Educação e Realidade*, v. 39, n. 1, 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Ataques às escolas no Brasil: análise do fenômeno e recomendações para a ação governamental*. Brasília: MEC, 2023.

- BUENO, Samira; LIMA, Renato Sérgio de; COSTA, Arthur Trindade Maranhão et al. *Quando o Estado mata: desafios para medir os crimes contra a vida de autoria de policiais*. Sociologias, Porto Alegre, ano 23, n. 56, jan-abr 2021, p. 154-183
- CARUSO, H.; PAZ, M. *A escola como problema de polícia: um estudo de caso sobre a militarização da educação no Distrito Federal*. Revista Educação Unisinos, 2022.
- COSTA, Arthur Trindade Maranhão; LIMA, Renato Sérgio de. *Estatísticas oficiais, violência e crime no Brasil*. BIB – Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais, n. 84, p. 81-106, 2017
- D3E/GPEM. *Dados para um debate democrático na educação: ataques de violência extrema em escolas no Brasil*. Campinas: D3E/Unicamp, 2023
- D3E/GPEM. *Dados para um debate democrático na educação: ataques de violência extrema em escolas no Brasil*. Campinas: D3E/Unicamp, 2024.
- DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. Tradução Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.
- DEBARBIEUX, E.; BLAYA, C. (Org.). *Violência nas escolas: dez abordagens europeias*. Brasília, DF: UNESCO, 2002. Disponível em: [https://www.inesul.edu.br/site/documentos/violencias\\_escolas\\_abordagens\\_europeias.pdf](https://www.inesul.edu.br/site/documentos/violencias_escolas_abordagens_europeias.pdf). Acesso em: 11 abr. 2023.
- ELIAS, Norbert. *A sociedade dos indivíduos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994
- FANTE, Cleo; PRUDENTE, Neemias Moretti (Orgs.). *Bullying em debate*. São Paulo: Paulinas, 2018.
- FANTE, Cleo. *Fenômeno Bullying: Como prevenir a violência e educar para a paz*. Campinas: Verus, 2005.
- FERNANDES, G.; DELL'AGLIO, D. Dalbosco. *Mitos sobre bullying: o que diz a ciência?* *Revista da FAEBA - Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 32, n. 69, p. 187–201, 2023. DOI: <https://doi.org/10.21879/faeaba2358-0194.2023.v32.n69.p187-201>.
- FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. *19º Anuário Brasileiro de Segurança Pública*. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2025. Disponível em: <https://publicacoes.forumseguranca.org.br/handle/123456789/279>
- FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 1996.
- FOUCAULT, Michel. *A verdade e as formas jurídicas*. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2003.

- Garcia, C., & Vinha, T. (2025). Ataques de violência extrema às escolas no Brasil. *Revista De Educação PUC-Campinas*, 30. <https://doi.org/10.24220/2318-0870v30a2025e14431>
- FRANÇA, L. A. Connell, N. M. and Ribeiro, M. A. S. (2024) Ataques nas escolas no Brasil: pesquisa descritiva sobre as características dos incidentes ocorridos entre 2001 e 2024. *Boletim IBCCRIM*, 32 (383). pp. 18-22. ISSN 1676-3661 Available at <https://centaur.reading.ac.uk/119044/>
- GARLAND, David. A cultura do controle: crime e ordem social na sociedade contemporânea. Rio de Janeiro: Instituto Carioca de Criminologia Revan, 2008.
- GIDDENS, Anthony. A constituição da sociedade. São Paulo: Martins Fontes, 2003
- GUIMARÃES, Áurea Maria. Escola e violência: relações entre vigilância, punição e depredação escolar. 1984. 183 f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 1984.
- GUIMARÃES, Áurea Maria. A depredação escolar e a dinâmica da violência. 1990. 471 f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1990.
- GONÇALVES, C. C. et al. “A ilusão de que ser homem bastaria”: masculinidade tóxica e desengajamento moral no massacre de Suzano. *Cadernos de Gênero e Diversidade*, Salvador, v. 9, n. 2, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/cadgendiv/article/view/42142>. Acesso em: 19 maio 2025.
- GOFFMAN, E. *The presentation of self in everyday life*. London: Pelican Books, 1971.
- GOMES, C. A. N.; SANTOS, M. P. M. dos. A violência nas escolas – um panorama atual. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, v. 9, n. 10, p. 5967–5979, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.51891/rease.v9i10.12014>. Acesso em: [data de acesso].
- GRAMPA, Victor Henrique. *Conceituação de Ataques de Violência Extrema Contra Escolas. Autor do curso Recomendações para Proteção e Segurança no Ambiente Escolar*, AVAMEC, 2023.
- GREENE-COLOZZI; SILVA, J. Mass Outcome or Mass Intent? A Proposal for an Intent-Focused, NoMinimum Casualty Count Definition of Public Mass Shooting Incidents. Article History: Received May 31, 2022; Accepted August 6, 2022 Volume: 1, Issue: 2, September 2022: Pages 27-41
- GROPPO, L. A. *Juventude e políticas públicas*. Porto Alegre: Sulina, 2017.

HAWES, J.; MADFIS, E. Defining rampage violence across completion status: towards a more comprehensive model. *Journal of Mass Violence Research*, v. 1, n. 2, p. 42–55, 2022.

JAEGER, Angelita Salles; PEREIRA, Sybelle Regina; BELTRAME, Valmir. Agressividade escolar. *Revista Kinesis*, v. 18, p. 51–75, 1997.

JURAL; RISSO; CUNHA. “Epidemia” de violência nas escolas brasileiras e os efeitos na saúde dos sobreviventes: uma perspectiva a partir das experiências adversas na infância. *Cadernos de Saúde Pública*, v. 40, n. 3, 2024.

KARAM, Maria Lúcia. **A esquerda punitiva**. Discursos Sediciosos: Crime, Direito e Sociedade. Rio de Janeiro: Relume Dumará/ICC. Ano 1, volume 1, p. 79-92, 1º semestre/1996

KATZ, Jackson. A theory of intimate massacres: steps toward a causal explanation. 2016. [S.l.]: [s.n.].

KROUSE, William J.; RICHARDSON, Daniel J. *Mass murder with firearms: Incidents and victims, 1999–2013*. Washington, DC, 2015.

LANGANI, B. Raio X de 20 anos de ataques a escolas no Brasil (2002–2023). São Paulo: Instituto Sou da Paz, 2023. Disponível em: <https://soudapaz.org/o-quefazemos/conhecer/pesquisas/controle-de-armas/as-armas-docrime/?show=documentos#9574-1>. Acesso em: [data de acesso].

LANGMAN, P. Rampage school shooters: A typology. *Aggression and Violent Behavior*, v. 14, n. 1, p. 79–86, 2009.

LEVIN, Jack; MADFIS, Eric. Mass murder at school and cumulative strain: A sequential model. *American Behavioral Scientist*, v. 52, n. 9, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0002764209332543>. Acesso em: [data de acesso].

LINO, L. A, ARRUDA, M.C.C. Processos de (de) formação de professores: (des) caracterização, (des) profissionalização, (des) humanização. *Cad. Cedes*, Campinas, v. 43, n. 121, p.90-100, Set.-Dez., 2023

LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel A. Marra da Madeira (Orgs.). Políticas educacionais neoliberais e escola pública: uma qualidade restrita de educação escolar. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2018, 364p

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). O que é o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares. Brasil: MEC. Disponível em: <http://escolacivicomilitar.mec.gov.br/18-o-programa>. Acesso em: 6 out. 2021.

MADFIS, E. In search of meaning: are school rampage shootings random and senseless violence? 2016. [S.l.]: [s.n.].

MADEIRA, F. R. Violência nas escolas: quando a vítima é o processo pedagógico. *São Paulo em Perspectiva*, v. 13, n. 4, p. 49–61, 1999. <https://doi.org/10.1590/S0102-88391999000400006>.

MADFIS, E. How to stop school rampage killing: lessons from averted mass shootings and bombings. [S.l.]: [s.n.], 2020.

MADFIS, E. Averting school rampage: student intervention amid a persistent code of silence. *Youth Violence and Juvenile Justice*, v. 12, n. 3, p. 229–249, 2014. <https://doi.org/10.1177/1541204013497768>.

MADFIS, E. In search of meaning: are school rampage shootings random and senseless violence? *The Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied*, v. 151, n. 1, p. 21–35, 2016.

MADFIS, E. School threat assessment in the Pacific Northwest: challenges and opportunities. In press.

MADFIS, E.; LEVIN, J. School rampage in international perspective: the salience of cumulative strain theory. In: BÖCKLER, N. et al. (Eds.). *School shootings: international research, case studies, and concepts for prevention*. New York: Springer, 2013. p. 79–104.

MADFIS, E. (2014). Triple entitlement and homicidal anger: An exploration of the intersectional identities of american mass murderers. *Men and Masculinities*, 17(1), 67–86.

MADFIS, E.; LANKFORD, A. (Eds.). *All-American massacre: the tragic role of American culture and society in mass shootings*. Philadelphia: Temple University Press, 2022. In press.

MINAYO, M. C. S.; SOUZA, E. R. (Orgs.). *Violência sob o olhar da saúde: infrapolítica da contemporaneidade brasileira*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2003. Parte I, p. 161–282.

MOREIRA ET AL. *O esvaziamento das diretrizes curriculares nacionais na Base Nacional Curricular Comum*. Educação em Revista|Belo Horizonte|v.40|e45142, 2024.

MUSCHERT, G. Research in school shootings. *Sociology Compass*, v. 1, n. 1, p. 60–80, 2007.

MUSCHERT, G.; CARR, D. Media salience and frame-changing across events: coverage of nine school shootings, 1997–2001. *Journalism and Mass Communication Quarterly*, v. 83, p. 747–766, 2006.

MUSCHERT, G. et al. (Orgs.). *Responding to school violence: confronting the Columbine effect*. Boulder, CO: Lynne Rienner, 2013.

MUSCHERT, G.; MADFIS, E. Fear of school violence in the post-Columbine era. In: MUSCHERT, G. et al. (Orgs.). *Responding to school violence: confronting the Columbine effect*. Boulder, CO: Lynne Rienner, 2013. p. 13–34.

MUSCHERT, G.; PEGUERO, A. The Columbine effect and school anti-violence policy. *Research in Social Problems and Public Policy*, v. 17, p. 117–148, 2010.

McGEE, J. P.; DeBERNARDO, C. The classroom avenger: A behavioral profile of school based shootings. *The Forensic Examiner*, v. 8, p. 16–18, 1999.

NEWMAN, K. S. et al. *Rampage: The social roots of school shooters*. New York: Perseus Books Group, 2004.

NOGUEIRA, R. M. P. A. *Violência na/da escola: em busca de definições*. [S.l.]: [s.n.], [s.d.].

NUNES, M.O. Ataques às escolas e discurso de ódio entre jovens: impactos e reflexões. *Revista Imagens da Educação*, v. 15, n. 2, p. 47-70, abr./jun. 2025. ISSN 2179-8427 <https://doi.org/10.4025/imagenseduc.v15i2.74755>

O'TOOLE, M. E. *The school shooter: A threat assessment perspective*. Quantico, VA: Critical Incident Response Group, National Center for the Analysis of Violent Crime, FBI Academy, 2000. Disponível em: <http://www.fbi.gov/stats-services/publications/school-shooter>. Acesso em: 20 mar. 2016.

PATON, Nathalie. *School shooting: la violence à l'ère de YouTube*. Paris: Maison des Sciences de l'Homme, 2015. 224 p.

PERALVA, Angelina. Escola e violência nas periferias urbanas francesas. *Contemporaneidade e Educação*, Rio de Janeiro: IEC, ano II, n. 2, 1997.

\_\_\_\_\_. *Violência e democracia: o paradoxo brasileiro*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

PINTO, Teresinha Cristina Rekis. A questão da depredação escolar. In: CONFERÊNCIA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, 6., São Paulo. *Anais*. São Paulo: Papyrus, 1992.

RACORTI, V.; ANDRADE. Ataques ativos: análise do fenômeno e propostas de atuação em amplo espectro. *Velhogeneral.com.br*, 2023.

- RISTUM, M. Bullying escolar. In: ASSIS, S. G.; CONSTANTINO, P.; AVANCI, J. Q. (Org.). *Impactos da violência na escola: um diálogo com professores*. Rio de Janeiro: Ministério da Educação/Editora FIOCRUZ, 2010. p. 95–119. ISBN 978-85-7541-330-2.
- ROSSATO, A. Quando a Polícia Militar vai à escola: uma avaliação de impacto do programa Escola Segura. *Educação e Pesquisa*, v. 49, 2023.
- SANTOS, E. J. F. *Militarização das escolas públicas no Brasil: expansão, significados e tendências*. 2020.
- SANTOS, M.A. *Ideologia da punição, penalização e criminalização em políticas de combate a violações de direitos: paradoxos das lutas por reconhecimento e direitos humanos*. *Psicologia Política*, 17(38), 35-43.
- SARMENTO, Walney M. Educação formal: um desencontro escola-comunidade. *Tecnologia Educacional*, v. 16, n. 75/76, 1987.
- SCHABBACH, David Garland e a segurança pública brasileira. L. M.Dilemas, *Rev. Estud. Conflito Controle Soc.* 16 (02) • 2023
- SILVA, A. P. *Sociedade do risco e novas formas de violência: uma comparação entre Brasil e Estados Unidos*. [S.l.]: [s.n.], 2016.
- SILVA, Ellery Henrique Barros da; NEGREIROS, Fauston. Violência nas escolas públicas brasileiras: uma revisão sistemática da literatura. *Revista Psicopedagogia*, v. 37, n. 114, p. 327–340, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.51207/2179-4057.20200027>.
- SILVA, F. R.; ASSIS, S. G. Prevenção da violência escolar: uma revisão da literatura. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 44, e157305, 2018.
- SILVA, A. P.; LAHUERTA, M. A tragédia de Goiânia e o novo paradigma da violência. Araraquara: UNESP, 2017. Disponível em: <https://www2.unesp.br/portal#!/noticia/30139/artigo-atragedia-de-goiania-e-o-novo-paradigma-da-violencia/>. Acesso em: 12/102/2023.
- SIMON, J. *Governing through crime: how the war on crime transformed American democracy and created a culture of fear*. Oxford: Oxford University Press, 2006.
- SINHORETTO, Jacqueline. Reforma da justiça: gerindo conflitos numa sociedade rica e violenta. *Diálogos sobre Justiça*, v. 2, p. 49–56, 2014b.
- \_\_\_\_\_. Seletividade penal e acesso à justiça. In: LIMA, R. S.; RATTON, J. L.; AZEVEDO, R. G. (Org.). *Crime, polícia e justiça no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2014a. p. 400–410.

SINHORETTO, J. Militarização e o campo estatal de administração de conflitos. *Boletim do IBCCRIM*, v. 338, jan. 2021.

SOZZO, Máximo. Introdução. Tradução de Larissa Urruth. In: SOZZO, Máximo (Org.). *Para além da cultura do controle? Debates sobre delito, pena e ordem social com David Garland*. Porto Alegre: Aspas, 2020a. p. 15-23.

SOZZO, Máximo (org). Pós-neoliberalismo e penalidade na América do Sul. Fundação Perseu Abramo, 2017. *VEJA*. São Paulo: Editora Abril, ed. 2212, n. 15, 13 abr. 2011.

SPOSITO, Marília Pontes. A instituição escolar e a violência. *Cadernos de Pesquisa – Fundação Carlos Chagas*, n. 104, 1998.

\_\_\_\_\_. Juventude e escolarização: uma análise da produção do conhecimento. Relatório de pesquisa. São Paulo, 1999.

\_\_\_\_\_. Juventude: estado do conhecimento. Relatório de pesquisa. INEP, 2000.

\_\_\_\_\_. A sociabilidade juvenil e a rua: novos conflitos e ação coletiva na cidade. *Tempo Social*, São Paulo: FFLCH/USP, v. 5, n. 1–2, 1993 (publicado em 1994).

\_\_\_\_\_. Violência coletiva, jovens e educação. *Revista Mexicana de Sociologia*, n. 3, 1994.

UNESCO. *Os jovens de Curitiba: esperanças e desencantos*. Brasília: UNESCO Brasil, 1999.

SPÓSITO, M.; CARRANO, P. C. Juventude e políticas públicas no Brasil. In: FÁVERO, O. et al. (Org.). *Juventude e Contemporaneidade*. Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd, 2007, p. 179-215.

Tognetta, L.R. P.; Tessaro, M. Iniciativas de promoção da convivência na escolar realizadas pelas Secretarias Estaduais brasileiras de Educação pós onda de ataques (2022-2023). *Revista de Educação PUC- Campinas*, v. 30, e14543, 2025

VIEIRA; MENDES; GUIMARÃES. De Columbine à Virgínia Tech: reflexões com base empírica sobre um fenômeno em expansão. *From Columbine to Virgínia Tech: empirical based reflections about an expanding phenomenon*, 2009.

VINHA et al. Ataques de violência extrema em escolas no Brasil [livro eletrônico] : causas e caminhos / Telma Vinha...[et al]. – 1. ed. – São Paulo : D3e, 2023.

VOSSEKUIL, B. et al. *The final report and findings of the safe school initiative: Implications for the prevention of school attacks in the United States*. Washington, DC: U.S. Secret Service and U.S. Department of Education, 2002.

VEJA. São Paulo: Editora Abril, ed. 2212, n. 15, 13 abr. 2011.

VINUTO, J. ALVAREZ, M. O adolescente em conflito com a lei em relatórios institucionais Pastas e prontuários do “Complexo do Tatuapé”<sup>1</sup> (Febem, São Paulo/sp, 1990-2006). Tempo Social, revista de sociologia da USP, v. 30, n. 1

WIEVIORKA, Michel. School shooting – par Michel Wieviorka. Publié 17 décembre 2011. [S.l.]: [s.n.]

WEBER, M. A "objetividade" do conhecimento nas ciências sociais / Max Weber; tradução Gabriel Cohn -. São Paulo: Ática, 2006