



“pérgas para que te quero
se tenho asas para voar?”

UM TURBILHÃO

AINDA
ESTÁ AQUI...

Nós nomear...
Renascer das cinzas
de morte.



Eu não vou ficar. Quero voltar.

Para lembrar e reagir

desenhando futuros possíveis a partir da
ressignificação dos ataques de violência
extrema contra escolas no Brasil



“pernas para que te quero
se tenho asas para voar?”



Nós namoramos...
Renascer das cinzas
de morte.



Eu não vou ficar. Quero voar.

Coordenação



CAMPANHA
NACIONAL DE DIREITO À
EDUCAÇÃO

campanha.org.br



FLACSO
BRASIL

flacso.org.br

Organização

Andressa Pellanda

Miriam Abramovay

Pesquisa

Andressa Pellanda

Eduardo Oliveira

Eleonora Figueiredo

Marcele Frossard

Marcos Vinicius Sales

Miriam Abramovay

Pesquisa de campo

Barbara Tovar

Marcele Frossard

Miriam Abramovay

Ilustração

Samanta Coan

Diagramação

Malu Vidal

Apoio

**terre
des hommes
schweiz**

Perspektiven für Jugendliche

terredeshommesschweiz.ch



**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)**

Para lembrar e reagir : desenhando futuros possíveis a partir da ressignificação dos ataques de violência extrema contra escolas no Brasil [livro eletrônico] / organização Andressa Pellanda, Miriam Abramovay ; ilustração Samanta Coan. -- 1. ed. -- São Paulo : Instituto Campanha

:

Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (Flacso), 2025.

PDF

Bibliografia

ISBN 978-85-54346-09-6

1. Ambiente escolar 2. Conflitos interpessoais
3. Dano moral 4. Responsabilidade (Direito)
5. Violência (Direito) 6. Violência - Aspectos psicológicos
7. Violência nas escolas - Brasil
I. Pellanda, Andressa. II. Abramovay, Miriam.
III. Coan, Samanta.

25-298457.0

CDU-347.157.1:343.23(81)

Índices para catálogo sistemático:

1. Brasil : Violências nas escolas : Atos
infracionais : Responsabilidade : Direito
347.157.1:343.23(81)

Maria Alice Ferreira - Bibliotecária - CRB-8/7964

Aos adolescentes e jovens que perderam suas vidas e seus futuros e a todas aquelas pessoas que vivenciaram e vivenciam momentos de luto e dor, que tiveram suas trajetórias para sempre impactadas por esses eventos, e que se dedicam, cotidianamente, não a esquecer e, portanto, permitir novas violências, mas a lembrar e reagir para que ninguém mais precise passar pelo mesmo.

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum.

(ARENDR, 2019, p.247)

Sumário

Apresentação	8
Prefácio	9
1. Introdução	11
2. Contexto	14
3. Registros metodológicos: o pré, o campo, o pós	25
3.1. A curadoria dos dados levantados sob a ética do cuidado	29
3.2. A análise espiralar: expressões agudas de crises prolongadas	29
4. Pontos de partida: entre números e conceitos	30
Tabela 1. Ocorrência de ataques de violência extrema às escolas no Brasil (2002-2023)	32
Ilustração 1. Nuvens de palavras relacionadas às causalidades levantadas na literatura	39
Ilustração 2. Nuvens de palavras relacionadas às ações e políticas propostas levantadas na literatura	44
5. Casos em profundidade: o que foi, o que era, o que ficou, o que se anuncia	51
5.1. Realengo, Rio de Janeiro (2011)	52
O que foi	52
O que era	53
O que ficou	55
O que se anuncia	57
5.2. Goiânia, Goiás (2017)	59
O que foi	59
O que era	62
O que ficou	65
O que se anuncia	67
5.3. Suzano, São Paulo (2019)	69
O que foi	69
O que era	76
O que ficou	77
O que se anuncia	84
5.4. Vila Sônia, São Paulo (2023)	87
O que foi	87
O que era	90
O que ficou	92
O que se anuncia	93
6. As gêneses entremeadas	96
Ilustração 3. Nuvens de palavras relacionadas às causalidades levantadas na literatura, agregadas pelos resultados desta pesquisa	99
7. O que precisa ser anunciado: lembrar é reagir, esquecer é permitir	105
Ilustração 4. Nuvens de palavras relacionadas às ações e políticas propostas levantadas na literatura, agregadas pelos resultados desta pesquisa	108
8. Considerações Finais	118
9. Referências bibliográficas	121

Apresentação

A **Campanha Nacional pelo Direito à Educação (Campanha)** surgiu em 1999, impulsionada por um conjunto de organizações da sociedade civil que participaria da Cúpula Mundial de Educação em Dakar (Senegal), no ano 2000. O objetivo era somar diferentes forças políticas, priorizando ações de mobilização, pressão política e comunicação social, em favor da defesa e promoção dos direitos educacionais.

Hoje é considerada a articulação mais ampla e plural no campo da educação no Brasil, constituindo-se como uma rede que articula centenas de grupos e entidades distribuídas por todo o país, incluindo comunidades escolares; movimentos sociais; sindicatos; organizações não-governamentais nacionais e internacionais; grupos universitários, estudantis, juvenis e comunitários; além de milhares de cidadãos que acreditam na construção de um país justo, democrático e sustentável por meio da oferta de uma educação pública de qualidade. A missão da Campanha é atuar pela efetivação e ampliação das políticas educacionais para que todas as pessoas tenham garantido seu direito a uma educação pública, gratuita, inclusiva, laica, e de qualidade no Brasil.

Saiba mais: <https://campanha.org.br/>

A **Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (Flacso)** é um organismo internacional, autônomo e de natureza intergovernamental, fundado em 1957 pelos Estados Latino-Americanos que acolheram uma recomendação da XI Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco). Atualmente, é composta por 18 Estados-membros que desenvolvem atividades acadêmicas, pesquisas e modalidades de cooperação em 13 países da América Latina e do Caribe. Todas essas unidades compõem o Sistema Flacso.

Com sede na cidade de Brasília e duas unidades, uma no Rio de Janeiro e outra em São Paulo, a Flacso Brasil desenvolve atividades de pesquisa e de formação nas áreas de educação, direitos humanos, saúde, juventude, violência. A Flacso e o Governo da República Federativa do Brasil assinaram convênio em dezembro de 1990 para o funcionamento da Sede Acadêmica no país. Em maio de 1992, o Congresso Nacional aprovou esse acordo por meio de Decreto Legislativo, que foi promulgado em junho do mesmo ano pelo Decreto nº 593, firmado pelos Presidente da República e Chanceler da República Federativa do Brasil. O acordo entre a entidade e o governo prevê a execução de "atividades de docência de pós-graduação, pesquisa e outras modalidades de cooperação no campo do desenvolvimento econômico e social e da integração da América Latina e do Caribe" (artigo II).

Saiba mais: <https://flacso.org.br/>

Prefácio

Este livro nasce da urgência em compreender um fenômeno doloroso e inquietante: os ataques de violência extrema contra escolas no Brasil. Sua importância decorre não apenas da gravidade do tema, mas também da abordagem rigorosa e interdisciplinar que articula pesquisa empírica, reflexão teórica e análise contextual. Ao mobilizar diferentes campos do conhecimento, a obra amplia a compreensão de um problema que atravessa dimensões políticas, socioculturais e subjetivas.

Fruto da parceria entre a **Campanha Nacional pelo Direito à Educação** e a **Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (Flacso Brasil)**, este trabalho foi coordenado pelas pesquisadoras **Andressa Pellanda** e **Miriam Abramovay**, que lideraram uma equipe comprometida com o rigor científico e a defesa do direito à educação: **Barbara Tovar**, **Eduardo Oliveira**, **Eleonora Figueiredo**, **Marcele Frossard** e **Marcos Vinícius Sales**. A pesquisa de campo, conduzida com sensibilidade e orientada pela ética do cuidado, dialoga diretamente com os sujeitos impactados — estudantes, famílias, professores e gestores — cujas vozes, longe de serem apenas complementares, constituem a base para uma análise qualitativa aprofundada.

A obra organiza-se a partir de estudos de caso emblemáticos — Realengo (2011), Goiânia (2017), Suzano (2019) e Vila Sônia (2023) — e estrutura sua narrativa em quatro eixos complementares: *O que foi*, *O que era*, *O que ficou* e *O que se anuncia*. Essa arquitetura metodológica permite compreender os eventos não como fatos isolados, mas como expressões de crises sociais prolongadas, enraizadas em desigualdades estruturais, discursos de ódio, polarizações políticas, fragilidades institucionais e desafios contemporâneos, como a sectarização de adolescentes e jovens em ambientes digitais e na sociedade como um todo.

O texto se destaca pela consistência metodológica: além das entrevistas, incorpora revisão bibliográfica, análise de dados e fundamentação teórica ancorada em autores como Achille Mbembe, Frantz Fanon, Hannah Arendt, Judith Butler, Michel Foucault, Miriam Abramovay, Pierre Bourdieu, entre outros. Os resultados evidenciam que as violências escolares são multicausais e dialogam com questões como racismo, misoginia, homofobia, capacitismo, cultura armamentista, reformas educacionais equivocadas e precarização do trabalho docente. A obra também ressalta o papel dos discursos extremistas e das plataformas digitais na amplificação de tensões sociais e na propagação de narrativas de ódio.

Ao mesmo tempo em que realiza uma análise crítica do contexto político e institucional, a pesquisa não perde de vista sua dimensão ética e propositiva. Ao tratar das consequências dos ataques e das respostas — ou omissões — do poder público, o livro apresenta recomendações para políticas públicas integradas, voltadas à prevenção, à proteção e à promoção de uma cultura democrática no espaço escolar.

Junto com Andressa Pellanda, fui um dos propositores desta pesquisa, em diálogo com **Fabiana Kuriki**, da **Terre des Hommes Schweiz** — cujo apoio foi essencial para viabilizar o projeto. Posteriormente, trouxemos para a coordenação Miriam Abramovay. Embora tenha me afastado da empreitada, sinto-me plenamente satisfeito com o trabalho realizado.

Daniel Cara

Professor da Faculdade de Educação da USP.

Coordenador do relatório do governo de transição: *O extremismo de direita entre adolescentes e jovens no Brasil: ataques às escolas e alternativas para a ação governamental*.

Relator do Grupo de Trabalho de Especialistas em Violência nas Escolas, estabelecido pela Portaria nº 1.089 de 12 de junho de 2023.

Relator do documento *Ataques às escolas no Brasil: análise do fenômeno e recomendações para a ação governamental*, do Grupo de Trabalho de Especialistas em Violência nas Escolas do Ministério da Educação.

A handwritten signature in black ink, reading "Daniel Cara". The signature is fluid and cursive, with a large, sweeping flourish that loops back under the name.

Introdução

01

Quando nos deparamos com um episódio de ataque violento dentro do ambiente escolar, uma série de perguntas surgem como fendas em um processo de abertura do debate público a respeito dos mecanismos de prevenção e proteção. Enquanto, do ponto de vista conceitual, as violências ocupam o centro do debate sobre as relações de poder inscritas nos fundamentos do contrato, sua deflagração também é capaz de expor ângulos de um problema maior, o que aponta para as capacidades políticas e sociais de cuidar das infâncias, adolescências e juventudes, bem como a proteção da comunidade escolar. Neste registro, as violências nas escolas e contra as escolas seria resultado também de uma crise da capacidade de proteção, em larga escala, uma crise do cuidado.

Como cuidar/proteger das crianças, adolescentes e jovens, nas imbricações entre a esfera familiar, o aparato institucional e as decisões políticas? Os ataques às escolas envolvem preocupações e responsabilidades as quais atravessam pais, mães e responsáveis, profissionais da educação e gestores públicos, todos mobilizados na tarefa de encontrar o ponto nevrálgico dos atos violentos. Seria a falta de dispositivos de segurança, treinamento e controle dentro da instituição escolar? Ou o livre acesso a dispositivos eletrônicos fartos em conteúdos de ódio, como formuladores do discurso de motivação para tais atos? Ou quadro de flexibilização do acesso a armas decorrente da emergência de tendências conservadoras no espectro político global? Ou a já crônica falta de recursos e investimentos em aparatos estruturais eficientes no objetivo de garantir a segurança dentro das escolas?

Muitas vezes, a violência escolar e a violência contra a escola são associadas a temas como a pobreza, a ausência de acolhimento e as transformações culturais e políticas no que se refere ao convívio democrático de indivíduos dentro de um arranjo plural, do ponto de vista do gênero, da raça, do território e da religião. Em meio a tais hipóteses, soma-se uma espécie de 'esgotamento social' em função de pressões do cotidiano, entre as quais, o equilíbrio na relação família-trabalho, regida por uma série de metas inesgotáveis capazes de sobrecarregar o indivíduo e comprometer funções elementares, como o tempo disponível para criar os filhos e o tempo disponível para o envolvimento e manutenção de relações em comunidades mais amplas, como em meio às pessoas ligadas à escola.

Paralelamente, os profissionais da educação desdobram-se no esforço do cumprimento de metas de gestão de cargas horárias e competências administrativo-pedagógicas, além dos cuidados dessas pessoas com as suas próprias famílias. Na sociedade capitalista do século XXI, é essa série de pressões e micropressões sociais cotidianas que nos permite afirmar o pressuposto de uma crise do cuidado e das formas de cuidar.

Esta pesquisa busca mapear aspectos presentes nos ataques em quatro casos específicos, em Realengo (RJ - 2011); em Goiânia (GO - 2017); em Suzano (SP - 2019); e na Vila Sônia (SP - 2023) - maior detalhamento sobre a escolha dos casos pode ser encontrada no capítulo sobre registros metodológicos. Esse mapeamento acontece, principalmente, por meio de coleta de informações em entrevistas semi-estruturadas com pessoas das respectivas comunidades escolares vitimadas.

Entendemos que as entrevistas realizadas indicam alguns pontos de importância central no debate público sobre as violências nas escolas. Em caráter exploratório, procuramos compreender como operam as diversas faces da violência escolar e da violência contra a escola, de maneira a expor vidas a ataques de diferentes naturezas. Através desse

material, entendemos que o ato violento aparece como uma consequência trágica de um conjunto de traços que estão para além da natureza meramente política, mas que ocupam o centro da vida social nos dias de hoje. Queremos compreender como a violência escolar e a violência contra a escola dialogam com fenômenos diversos, tais como as relações no trabalho, as relações de gênero, os discursos de ódio, as materialidades e as estratégias de retomada após o trauma do ataque.

Na medida em que não existem estudos qualitativos aprofundados com os que sofreram essas violências (comunidades escolares, familiares e profissionais de educação que vivenciaram e testemunharam os ataques), a pesquisa busca realizar uma aproximação a partir da análise das testemunhas e vítimas de violências, suas emoções, buscando entender as diferentes configurações sociais. Acreditamos que tal percurso nos possibilita pensar um mapa das violências nas escolas tomando como ponto de partida as vozes das pessoas envolvidas direta ou indiretamente com os ataques. Assim, organizamos nosso trabalho no sentido de avançar a compreensão dos eixos **(a) fundamentos teóricos e empíricos para a compreensão da violência escolar e da violência contra a escola, e (b) prevenção e intervenção baseada em investigação da violência escolar e da violência contra a escola.**

A proposta foi realizar, ao longo de 2024, estudos de caso sobre ataques de violência extrema contra as escolas e seus sujeitos no Brasil - o contexto político e cultural que envolvem as violências; o ato; e os impactos de curto, médio e longo prazos nas escolas e suas comunidades - a fim de levantar o debate a partir do qual é possível pensar diretrizes aprofundadas, circunstanciadas, pormenorizadas, e inovadoras para o desenho de políticas de prevenção, de endereçamento e de resposta às violências extremadas contra as escolas.

Agradecemos imensamente à Terre des Hommes, em especial à Fabiana Kuriki, que confiou em nosso trabalho, é compromissada com a defesa de direitos, e possibilitou que essa pesquisa pudesse ser realizada.

Contexto

02

Em 2018, ascendeu ao poder no Brasil um movimento político que rompe com os paradigmas democráticos e que, de forma alarmante, consolidou a nível Estatal uma narrativa de ódio e a normalização da violência. Essa ideologia, de cunho extremista de direita, atingiu seu auge em 2022 e, mesmo diante de um movimento de reposta e duras críticas, ainda exerce influência em setores da sociedade.

Caracterizada por uma necropolítica – termo cunhado por Achille Mbembe para designar o uso do poder sobre a vida e a morte – essa corrente defende, explicitamente, a gestão da violência como forma de manutenção e expansão do poder. Ela estimula comportamentos agressivos e minimiza os impactos das atrocidades cometidas, tratando as violências como um instrumento legítimo de transformação política.

Existe na nossa sociedade um exemplo concreto do que Mbembe (2021) chama de brutalismo, em que a matéria prima da vida se brutaliza e uma nova forma de desumanização se generaliza. Com a normalização de situações extremas, a morte deixa de ser um evento de exceção e a seletividade de que tipo de pessoa será destinada à eliminação se torna aceitável.

O Brasil é o país que tolera o racismo. Não se pode esquecer que este foi o último país nas Américas a abolir escravidão e o que mais recebeu escravos ao longo dos anos no continente. Esses efeitos ainda atravessam a sociedade contemporânea, principalmente porque ainda vigora o mito da “democracia racial”, como se as desigualdades pautadas na raça fossem inexistentes.

O ambiente político e social que se instalou nos últimos anos, permeado por crises de representatividade e desconfiança nas instituições, proporcionou terreno fértil para o florescimento dessa ideologia. A insatisfação com o *status quo* e a polarização exacerbada permitiram que discursos radicais ganhassem espaço, apresentando soluções simplistas para problemas complexos.

Nesse contexto, a internet e as redes sociais desempenharam um papel central na propagação desse pensamento. As plataformas digitais, com sua capacidade de segmentação e viralização, facilitaram a disseminação de narrativas que desumanizam grupos considerados “inimigos”, transformando o discurso de ódio em uma arma de mobilização política e social.

A necropolítica extremista promove a ideia de que determinados segmentos da população são dispensáveis, legitimando ações violentas que, segundo seus proponentes, visam “purificar” a sociedade. Ao minimizar os impactos das agressões, essa ideologia contribui para a normalização das violências, desrespeitando os direitos humanos e fragilizando os alicerces da democracia.

A desumanização do outro é um mecanismo insidioso que facilita a legitimação da violência. Ao reduzir indivíduos a estereótipos e caricaturas, esses discursos retiram os alvos de sua humanidade, permitindo que práticas repressivas e agressivas sejam implementadas com menor resistência ética e empática por parte da sociedade, ou seja, é a flagrante banalização do mal e das formas de violências, muitas das quais, como as simbólicas, parecem mais inofensivas.

A retórica utilizada por esses grupos se apoia em um conjunto de discursos conspiratórios e populistas, que simplificam a realidade e responsabilizam minorias

ou instituições por problemas estruturais. Essa estratégia alimenta a divisão social, como também cria um clima de medo e desconfiança, incentiva políticas públicas excludentes que contribuem para a manutenção de sistemas de opressão e, por fim, dificulta o debate racional e a construção de soluções coletivas.

Ao privilegiar a violência como meio de resolução de conflitos, a ideologia em questão minou o diálogo e o respeito à pluralidade. Em vez de promover a inclusão e a cooperação, seus defensores incentivam atitudes excludentes, que reforçam as desigualdades e dificultam a integração social em um cenário já marcado por profundas fissuras.

Os impactos dessa corrente extremista não se restringem ao campo das ideias; eles se manifestam na prática política e na ação estatal, muitas vezes permeados por políticas que reforçam a repressão e a militarização. Essa tendência de endurecimento das práticas punitivas evidencia como a necropolítica pode ser instrumentalizada para legitimar medidas autoritárias e retrocessos democráticos.

Os líderes e influenciadores que defendem essa linha de pensamento se beneficiam de uma retórica simplista e agressiva, que dialoga com sentimentos de frustração e insegurança. Essa comunicação, desprovida de embasamento crítico e factual, acaba por mascarar problemas reais e desviar a atenção de propostas que visem o fortalecimento das instituições democráticas.

Diante de um cenário em que a necropolítica extremista se apresenta como solução para a crise de representatividade, torna-se urgente a necessidade de uma reflexão crítica e profunda sobre os caminhos que a sociedade deve trilhar. É imperativo que se construa um discurso alternativo, pautado na inclusão, no diálogo e na valorização dos direitos humanos, como forma de combater a escalada das violências e o retrocesso democrático.

A cultura do ódio é um fenômeno complexo e perigoso na sociedade contemporânea, evidenciando uma transformação na forma como os discursos se estruturam e ganham ressonância. A intolerância é a raiz dessa cultura, moldando narrativas que segregam e excluem. Pensadores como Michel Foucault (2004, 2007) e Hannah Arendt (1983, 1998) já enfatizavam a importância do discurso na formação do poder, e, hoje, tais discursos contribuem para legitimar práticas discriminatórias e violentas, criando uma atmosfera de hostilidade que se infiltra em diversas esferas sociais, principalmente nas instituições escolares. Nesse sentido, esse tipo de discurso fabrica as amarras invisíveis do poder entre as diferentes posições de classe social, política e ideológica.

No âmbito das relações de gênero, a misoginia e o machismo se destacam como uma forma específica de ódio que perpetua a desigualdade e as violências contra as mulheres. Desde Simone de Beauvoir (1980) que tematiza este tema até Judith Butler (2018), que expande o conceito de gênero, as formas de opressão são compreendidas e denunciadas nas minuciosidades tanto em discursos quanto em práticas institucionais. Essas violências são reflexos de uma estrutura patriarcal que privilegia a dominação masculina e reforça as violências contra as mulheres, atingindo seu ápice com o feminicídio.

O racismo, por sua vez, continua a ser um dos pilares da cultura do ódio, promovendo a exclusão de comunidades negras e indígenas. A obra de Frantz Fanon (2020, 2022),

analisa como o preconceito racial se traduz em violência sistêmica, servindo tanto para justificar a desigualdade quanto para perpetuar a opressão histórica desses grupos.

Di Marco (2021) apresenta o capacitismo como a discriminação contra pessoas com deficiência. Ele se manifesta quando a sociedade estabelece padrões de "normalidade" baseados em uma plena capacidade física e mental, relegando indivíduos com deficiências a uma exclusão. Essa perspectiva limitada cria barreiras que se estendem desde o acesso físico a espaços públicos até a participação plena na vida social, econômica e política. Ao desvalorizar a diversidade funcional, o capacitismo não só perpetua estereótipos e preconceitos, como também legitima práticas que impactam diretamente o direito à cidadania e à dignidade de pessoas com deficiência.

A discriminação enfrentada por pessoas LGBTQIAPN+, por sua vez, deriva de uma rigidez cultural baseada em normas heteronormativas e cisnormativas, que impõem um modelo único de identidade e expressão de gênero. Borrillo (2009) pondera que esse tipo de preconceito, frequentemente, se manifesta de forma sutil ou explícita, a partir de julgamentos sobre roupas, comportamentos ou expressões de gênero que desafiam os padrões heteronormativos. Indicadores de suposta homossexualidade tornam os sujeitos alvos de violência verbal, microviolências e, em alguns casos, física. Não necessariamente o indivíduo precisa ser LGBTQIAPN+, basta parecer para sofrer algum tipo de perseguição e violência.

A cultura *Incel*, que se desenvolveu a partir de comunidades virtuais, exemplifica a convergência entre o sentimento de inadequação pessoal e a radicalização ideológica. De acordo com Lima-Santos e Santos (2022), esse movimento, ao promover a misoginia e a violência como resposta a sentimentos de rejeição, ilustra como a falta de perspectivas e o isolamento podem gerar discursos que legitimam a agressão contra aquelas que são percebidas como responsáveis por uma suposta opressão reversa.

A polarização social intensifica e alimenta a cultura do ódio, dividindo a sociedade em grupos opostos que se veem como inimigos irreconciliáveis. Este ambiente polarizado dificulta o diálogo e o entendimento mútuo, promovendo a radicalização e a construção de narrativas simplistas que não conseguem abarcar a complexidade das relações sociais.

Paralelamente, a cultura armamentista e a glorificação das violências reforçam a noção de que a força é o meio legítimo de resolver problemas e diferenças. Em um cenário em que o poder bélico é exaltado e as armas se tornam símbolos de status e poder, as violências deixam de ser um último recurso para serem vistas como um caminho natural para a resolução de divergências, contribuindo para a normalização de conflitos. Nesse sentido, as violências podem assumir uma forma "lúdica", espetacularizada e segundo Baudrillard (1990) esta é uma das consequências da hipermodernidade, onde todos almejam a fama.

O endurecimento de políticas penais e o fortalecimento do aparato repressivo refletem uma resposta do governo à percepção de aumento da criminalidade e da insegurança. No entanto, tais medidas frequentemente se mostram ineficazes e acabam por reproduzir a lógica das violências, agravando a exclusão social e alimentando um ciclo vicioso de repressão que dificilmente promove a verdadeira justiça.

Apenas no ano de 2023, o número de mortes por intervenção policial foi dez vezes

maior que o de lesões corporais seguidas de morte, seis vezes maior que o de latrocínios e quatro vezes maior que o de feminicídios.

A análise crítica desses mecanismos é importante para a compreensão dos desafios que se impõem à convivência democrática. Habermas (1989) destaca a importância do diálogo e do espaço público como contrapesos à lógica da exclusão, defendendo que a construção de uma sociedade menos violenta depende do combate à intolerância através do uso da razão e uma cultura baseada na sensibilidade e no reconhecimento da dignidade de cada indivíduo.

Os ataques nas escolas parecem revelar não apenas episódios isolados de violência, mas sim um sintoma de um terreno cada vez mais fértil para práticas alicerçadas em violências no Brasil. Essa tendência aponta para uma confluência de fatores — desde desigualdades sociais acentuadas, discursos polarizadores, as lacunas deixadas pela ausência de uma cultura da não violência, até a insuficiência de políticas públicas que integrem educação, segurança e saúde mental e emocional.

Em meio a este cenário, as instituições parecem, muitas vezes, impotentes ou despreparadas para lidar com a escalada das violências que se infiltram em espaços que deveriam ser de proteção e formação cidadã. A narrativa dos ataques nas escolas reflete os ciclos de violências nos quais o medo e a desconfiança são interdependentes. O ambiente escolar, que historicamente visa a formação integral dos sujeitos, torna-se palco de um confronto entre o ideal de educação e a realidade de um contexto social deteriorado.

Um dos pontos mais críticos em comum é a falha recorrente na identificação e na ação diante de sinais de alerta. Em todos os casos, havia indícios prévios de comportamento violento ou extremista, como ameaças escritas, discurso de ódio, isolamento social ou histórico de agressividade. No entanto, em alguns casos, esses sinais foram minimizados pelas escolas ou tratados com descaso, seja por falta de preparo dos profissionais, seja por uma cultura institucional que prioriza a imagem da escola em detrimento da segurança, permitindo que situações potencialmente evitáveis escalassem para tragédias irreparáveis.

Outro problema evidente é a fragilidade na segurança escolar. As instituições afetadas não possuíam protocolos claros de emergência, inspetores treinados ou medidas preventivas básicas, como monitoramento de redes sociais e câmeras de segurança. Em Suzano, por exemplo, os primeiros tiros foram confundidos com um “trote”, demonstrando a falta de preparo para reagir a situações críticas. Enquanto isso, em Vila Sônia, a ausência de suporte pós-ataque deixou professores e alunos desamparados, evidenciando a inexistência de um plano de contingência para lidar com o trauma.

As desigualdades sociais no Brasil têm um impacto direto e profundo no cotidiano das escolas e precisam ser encaradas numa perspectiva interseccional. A interseccionalidade, conceito desenvolvido pela socióloga Kimberlé Crenshaw (1989), nos ajuda a compreender como as múltiplas dimensões de desigualdade como raça, classe social, gênero e localização geográfica se combinam e impactam as oportunidades e experiências de vida das pessoas. Adotando esta abordagem ao contexto educacional, observamos que as desigualdades sociais não afetam crianças, adolescentes e jovens de maneira uniforme, mas de forma complexa e multifacetada, aprofundando as disparidades no acesso e na qualidade da educação.

Embora a educação seja um direito constituído, ainda assim, esbarra em adversidades dificultando sua universalização no Brasil. A falta de acesso à educação é particularmente grave na perspectiva da interseccionalidade onde crianças negras, indígenas e de classes sociais mais desfavorecidas enfrentam barreiras mais intensas. A evasão escolar, por sua vez, é marcada por uma combinação de fatores estruturais que impactam diretamente grupos vulnerabilizados. As maiores taxa de evasão entre povos indígenas e negros, por exemplo, reflete a persistência do racismo estrutural e das condições socioeconômicas desiguais que limitam o acesso e a permanência destes estudantes nas escolas.

Desta feita, o abandono escolar não se dá somente por desinteresse ou falta de motivação acadêmica, mas por uma série de fatores externos que, muitas vezes, são alheios ao controle dos estudantes e de suas famílias. O sistema educacional, que deveria ser um meio de transformação social, torna-se, não raro, um espaço onde as desigualdades se amplificam.

Soma-se a isto a qualidade da educação oferecida nas escolas públicas, especialmente nas periferias: profundamente desigual. A infraestrutura das escolas nessas áreas é frequentemente precária, com falta de recursos materiais e humanos adequados, o que pode comprometer o interesse pelo aprendizado. Vale ressaltar que as escolas públicas brasileiras, que convivem com as maiores precariedades, são majoritariamente frequentadas por estudantes negros e pardos, enquanto as escolas privadas, que oferecem melhores condições para o ensino, são predominantemente frequentadas por estudantes brancos e de classe média. Este é um reflexo da segregação social e racial presente no sistema educacional brasileiro.

Notoriamente, vivenciamos desde o século anterior profundas transformações em diversos âmbitos (tecnológico, nos processos de socialização e na cultura, na percepção do tempo e espaço) que têm desafiado as bases e os métodos tradicionais da educação. Entretanto, fatores externos ao processo pedagógico relacionados a aspectos sociais, políticos e econômicos têm prejudicado a formação inicial e continuada dos professores, somado ainda às condições de trabalho e os salários que lhes são oferecidos (Pereira, 1999; Tessaro, 2004).

Neste sentido, via de regra, a escola tem se mantido presa a modelos pedagógicos tradicionais e hierárquicos incapazes de responder às necessidades contemporâneas. O mercado de trabalho do século XXI exige novas competências e habilidades. A escola, por sua vez, continua oferecendo formações, muitas vezes, desconectadas dessas demandas, parecendo insistir na reprodução das desigualdades em vez de atuar como um agente de mobilidade social (BOURDIEU & PASSERON, 2023).

Tal resistência (voluntária ou involuntária) cria uma lacuna entre a escola e a realidade vivida pelos estudantes, que muitas vezes não encontram no ambiente escolar um reflexo de suas vivências, valores e expectativas. A desconexão também impede que a educação atue como um espaço de transformação social, limitando seu papel no combate às desigualdades e na promoção de uma cidadania ativa e plural.

As violências nas escolas não são episódios isolados e sim, sistemáticos porque, de um lado, tem-se os efeitos sobre aqueles que a praticam, os que sofrem e os que testemunham; de outro, porque contribuem para tirar da escola a sua condição de lugar de socialização, da amizade, do prazer, da busca de conhecimento e aprendizagem e,

sobretudo, de proteção (ABRAMOVAY, 2021).

Estudos de Abramovay (2002, 2005, 2006, 2008, 2012, 2021, 2023) apontam que as violências nas escolas estão relacionadas às opressões historicamente construídas na estrutura social. Ou seja, as instituições educativas tendem a reproduzir as diferenças sociais em seu cotidiano, favorecendo práticas de exclusão e discriminação entre os estudantes, especialmente aqueles oriundos de grupos socioeconomicamente vulneráveis (BOURDIEU, 2007). Além disso, produz formas próprias de violências, de diversas ordens, tipos e escalas, que se refletem no dia-a-dia.

Um dos tipos de violência tematizados nos estudos de Abramovay (2021) é a violência institucional exemplificada, dentre outros, pelo absenteísmo e vacância de professores e problemas de infraestrutura. A hierarquia de poder entre professores e alunos, por sua vez, pode favorecer situações de abuso, reforçando dinâmicas de controle e submissão, bem como outras manifestações veladas (violências simbólicas) ou explícitas das discriminações podem estar pautadas inclusive no currículo, por exemplo, que não aborda profundamente (ou não aborda em nenhuma medida) tais temáticas nas dinâmicas da sociedade contemporânea.

Frequentemente despercebidas e naturalizadas por muitos, as microviolências (ABRAMOVAY, 2021, op. cit) têm um impacto significativo na geração de um ambiente de insegurança. Agressões verbais, como xingamentos, incivildades, desrespeito, ofensas, maneiras grosseiras de se expressar e discussões, geralmente surgem por motivos banais ligados ou não ao cotidiano escolar. Em uma visão abrangente, as microviolências são reconhecidas como formas reais de violência, cuja ocorrência tem se tornado cada vez mais comum.

As discriminações (racismo, homofobia, misoginia, capacitismo, xenofobia, intolerância religiosa, gordofobia, dentre outros) nas escolas afetam de forma mais intensa grupos historicamente vulnerabilizados, que enfrentam injustiças de maneira cotidiana. O crescimento dessas formas de discriminação, inclusive nas escolas, está conectada a pulverização da ideologia extremista de direita que compactua com as violências.

O preconceito vivenciado por crianças, adolescentes e jovens exerce um impacto significativo em suas trajetórias escolares e pessoais. O uso do termo "bullying" tem sido relativizado na medida em que pode apagar as especificidades de cada tipo de discriminação citada acima. Vale ressaltar que a discriminação no ambiente escolar não se limita a interações individuais entre estudantes; trata-se, sobretudo, de práticas estruturais, incluindo ações e omissões do próprio sistema educacional que podem gerar prejuízos profundos na aprendizagem e no desenvolvimento da pessoa, interferindo negativamente na construção da identidade desses estudantes e perpetuando desigualdades.

Embora a escola tenha um potencial, inquestionável, de socializar e construir relações amistosas, após a massificação do ensino e a pluralização de sujeitos inseridos nela, este potencial encontrou inúmeras dificuldades para se concretizar, principalmente pelo crescimento das violências revelando ser tanto um sintoma quanto uma causa de desigualdades e tensões sociais.

Ressalta-se que a pluralidade cultural, étnica e de gênero presente nas sociedades contemporâneas demanda um espaço de acolhimento, de respeito e valorização das

diferenças nas escolas. No entanto, ainda existem dificuldades de incorporar práticas inclusivas. Não se pode desconsiderar que essas dificuldades não são somente responsabilidade da escola, elas se conectam também a valores sociais consolidados e como eles moldam os currículos.

Agrega-se ainda o conceito de "violência dura", referente a atos que podem causar danos irreparáveis às vítimas, demandando necessariamente a intervenção do Estado (ABRAMOVAY, 2006 op. cit). Sinalizam falhas no sistema em lidar com violências, funcionando como um alerta para possíveis rupturas sociais.

A educação qualificada está para além de "o que ensinar" (conteúdo das disciplinas) dividindo a mesma preocupação com o "como ensinar" (formas, maneiras) sob a ética do cuidado. A educação bancária, denunciada por Paulo Freire (1996) representa um dos maiores entraves no progresso educacional na medida em que segue privilegiando a memorização e a padronização em detrimento da criatividade e da autonomia.

Atualmente, a lógica do rendimento e da automaximação, típicas da racionalidade neoliberal, têm provocado uma série de sofrimentos psíquicos na população, sobretudo nos jovens. Nesse tipo de racionalidade, o valor dos indivíduos se expressa em suas competências cognitivas, físicas, emocionais e psicológicas, também chamadas de "capitais humanos" (Foucault, 2010). Tais atributos são utilizados para competir e concorrer. Os desprovidos destes recursos estão sujeitos a funções e tarefas de menor prestígio social.

Torna-se imperativo repensar o papel social da escola que não pode ser vista apenas como um espaço de transmissão de conhecimento, mas como um ambiente de educação integral onde os estudantes sejam preparados para lidar com as questões do mundo contemporâneo sem negligenciar, entretanto, o cuidado e as emoções. As emoções são fenômenos incorporados no corpo, sem que isso signifique que sejam naturais, na medida em que existe com as emoções uma relação permeada com significados culturalmente e historicamente construídos.

A escola é um espaço singular no qual uma pessoa permanece por muitos anos e, por isso mesmo, espaço privilegiado de convivência deixando marcas vitais na vida de seus estudantes e professores. Daí a importância de vislumbrar no horizonte uma pedagogia humanizadora que, segundo Kaplan (2022) implica trabalhar sob a ética do cuidado que pode vir a suprir necessidades existenciais e sociais. Ou seja, uma instituição capaz de estreitar a relação entre todos os atores sociais do universo escolar, fortalecendo o exercício democrático do diálogo, enfim, um espaço de acolhimento com significativa influência na formação de cada um aprendendo a ser sujeito social.

O enfrentamento a esses desafios demanda que a escola reconheça os saberes plurais, reformule a forma como é organizada, revise suas práticas pedagógicas, atualize currículos, invista na formação continuada e valorização da carreira dos professores, crie alternativas e estratégias de participação, estímulo e envolvimento inclusive dos familiares no seu cotidiano para além de reuniões e burocracias sobre os estudantes (ABRAMOVAY et al., 2023).

A relação família-escola deve ser estabelecida sob um clima de respeito mútuo, favorecendo sentimentos de confiança e competência, delimitando os âmbitos de atuação de cada uma. Para tanto, a comunicação é fundamental para promover

processos evolutivos referentes ao desenvolvimento dos educandos. Passos imprescindíveis para acompanhar as transformações da sociedade contemporânea, investindo efetivamente em ambientes de prevenção, de cuidado e proteção contrapondo a criação de um clima escolar negativo que pode resultar em comportamentos disruptivos, que comprometem a aprendizagem e, não raro, podem resultar em violências várias, inclusive as extremas como ataques contra as escolas como os ocorridos.

Precisamos nos questionar qual é o lugar da internet dentro de um cenário de crescimento do extremismo de direita e de todos os pormenores abordados que estão envolvidos na educação e no cotidiano das escolas.

A transformação digital da sociedade trouxe consigo um novo campo de disputa e influência, onde as tecnologias e a virtualidade ocupam posição central na configuração das dinâmicas sociais. Essa mudança, embora propicie avanços significativos na comunicação e na democratização do acesso à informação, também cria um ambiente fértil para a disseminação de discursos de ódio e práticas violentas. A virtualidade amplia a rapidez e o alcance dessas manifestações, permitindo que narrativas extremistas se espalhem com eficácia sem precedentes. Essa estratégia potencializa a eficácia da propaganda do ódio, ao transformar espaços digitais em arenas de batalha ideológica e cultural.

Grupos extremistas têm utilizado as plataformas digitais para recrutar, disseminar ideologias e mobilizar ações, explorando a natureza fragmentada e, muitas vezes, desregulada dos ambientes online. Um exemplo claro é o cyberbullying que emerge como uma das formas mais visíveis e dolorosas de violência virtual. A facilidade de se ocultar atrás de perfis anônimos ou distorcidos na internet encoraja comportamentos abusivos que, muitas vezes, extrapolam a esfera digital e causam impactos profundos na saúde mental e emocional das vítimas. A virtualidade contribui para o sofrimento das vítimas de forma constante, na medida em que são dissolvidas as fronteiras do espaço-tempo.

Nesse cenário, a gamificação da vida assume um papel ambíguo: por um lado, oferece formas inovadoras de engajamento e aprendizado; por outro, transforma experiências e interações em jogos, onde recompensas e punições são distribuídas de maneira simplificada e, muitas vezes, distorcida. Essa lógica ludificada pode, inadvertidamente, incentivar comportamentos agressivos, ao reduzir complexas questões sociais a pontuações e desafios a serem vencidos. Assim, a cultura do espetáculo e da competição se funde com práticas violentas, gerando uma realidade digital que reforce comportamentos hostis. A gamificação, quando não bem aproveitada, pode ensejar comportamentos autodestrutivos e, mais grave, desejo de aniquilação do outro que é interpretado como adversário. A destruição do oponente é condição *sine qua non* para a vitória.

Sem diretrizes claras e mecanismos de controle, os espaços virtuais se transformam em ambientes propícios à propagação de conteúdos nocivos e à formação de redes de ódio. Essa falta de regulamentação permite que práticas violentas se perpetuem sem a devida responsabilização dos envolvidos. Cabe ressaltar que as plataformas não são espaços de interação neutros, mas agentes ativos que moldam o debate público conforme seus interesses comerciais. Ao permitir e, por vezes, incentivar a viralização de conteúdos nocivos, reforçam a lógica neoliberal de mercantilização da atenção,

onde a indignação e o sensacionalismo valem mais do que a veracidade da informação. Essas plataformas são, antes de tudo, empresas inseridas na lógica neoliberal, onde a maximização do lucro se sobrepõe a qualquer outra preocupação. Elas operam segundo dinâmicas que reforçam sua rentabilidade, o que inclui a manutenção de fluxos de informação que engajam usuários, mesmo que isso signifique a disseminação de desinformação ou discursos polarizantes.

Um exemplo claro dessa análise são as mudanças que afrouxam a verificação da veracidade das informações que circulam nesses ambientes online após a eleição de Donald Trump em 2024 como presidente dos EUA, um negacionista da toxicidade que permeia os ambientes virtuais. O afrouxamento dos mecanismos de verificação de informações pode ser considerado uma reverência à figura de Donald Trump que retornou ao principal lugar de poder no mundo. As modificações pós-eleitorais ampliaram ambiguidades que favorecem a disseminação de desinformação sob a justificativa da liberdade de expressão. O enfraquecimento de medidas contra fake news, como ocorreu recentemente no X (antigo Twitter) sob a gestão de Elon Musk, exemplifica como o compromisso com a lucratividade supera qualquer pretensão de controle responsável do conteúdo.

Em meio a esse panorama, torna-se claro que as tecnologias e a virtualidade são fatores centrais nas dinâmicas de violências, mas não podem ser encaradas como as únicas responsáveis. Elas operam como catalisadores que potencializam tendências já existentes na sociedade, ao mesmo tempo em que oferecem ferramentas para a mobilização e a comunicação em larga escala. Dessa forma, o desafio se configura na intersecção entre o avanço tecnológico e a manutenção de uma cultura democrática.

A complexidade das relações estabelecidas nas redes digitais impõe a necessidade de uma análise que transcenda o determinismo tecnológico. As práticas de violência online refletem, em última análise, questões profundas da sociedade contemporânea, como a exclusão, a desigualdade, o extremismo e a falta de espaços para o diálogo construtivo. Assim, ao mesmo tempo em que se debate a regulação do ambiente virtual, é fundamental abordar as raízes sociais desses comportamentos.

A presença central das tecnologias e da virtualidade no cenário contemporâneo representa um paradoxo: elas são essenciais para a modernização e democratização, mas também abrem brechas para a propagação de violências e ódio. O dilema das redes digitais reside justamente nessa dualidade. Reconhecer essa complexidade é o primeiro passo para a construção de políticas e práticas que consigam mitigar os impactos negativos sem comprometer os avanços significativos da era digital.

Torna-se imprescindível que políticas públicas e iniciativas educacionais busquem promover a alfabetização digital e o pensamento crítico. Capacitar cidadãos para discernir entre informações verídicas e manipulações ideológicas é um passo importante para a construção de uma sociedade mais resiliente frente aos desafios da desinformação e do ódio virtual. A cooperação entre governos, sociedade civil e setor privado para estabelecer marcos regulatórios que equilibrem a liberdade de expressão com a necessidade de proteção contra abusos é outro passo importante nesse processo. Investir em infraestrutura, treinamento e recursos para monitoramento dos espaços virtuais deve ser uma prioridade, sem, contudo, restringir indevidamente o potencial transformador da tecnologia.

sejam abordadas — seja na esfera política, social ou cultural — para que as violências deixem de encontrar terreno fértil e possam ser revertidas para a construção de espaços de proteção, impermeáveis a práticas que comprometem a convivência social. Este enfrentamento envolve repensar práticas institucionais e sociais e valorizar os preceitos da democracia (a justiça, o diálogo, o respeito às diversidades e o combate às intolerâncias), de forma que as violências não sejam perpetuadas como resposta aos problemas existentes na sociedade.

*Registros
metodológicos:
o pré, o campo,
o pós*

03

A pesquisa parte de reuniões periódicas com os pesquisadores envolvidos para a realização do levantamento bibliográfico e articulações para abertura do campo, o que inclui contatos com o Ministério da Justiça; a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (Secadi); as Secretarias de Educação dos respectivos municípios e estados; dentre outros atores que poderiam respaldar nossa entrada no campo, dado que o tema é sensível e exige uma abordagem delicada e sólida. Contudo, dificuldades envolvendo a autorização de escolas, secretarias e seus Comitês de Ética - dentro das quais as incumbências dos nossos pedidos por vezes se encontravam transferidas a outra esfera, tornando o processo um 'jogo de empurra' - nos fez buscar os contatos com pessoas relacionadas com a comunidade escolar em sentido amplo, como familiares, profissionais da educação e estudantes, de modo que as entrevistas pudessem ser realizadas fora do espaço escolar.

O universo da pesquisa inclui os estados de São Paulo, onde ocorreram os ataques de Suzano (2019) e Vila Sônia (2023); Goiás, no contexto do ataque de Goiânia (2017); e Rio de Janeiro, local do episódio de ficou conhecido como "massacre de Realengo" (2011). Neste último, no entanto, o trabalho de campo se deparou com dificuldades em função da alegada frustração no sentido de transformação da realidade da insegurança escolar, em meio ao assédio de jornalistas e pesquisadores todos esses anos - o ataque em Realengo completou 14 anos, sendo um dos primeiros de uma série que passou a ocorrer no Brasil, ao longo da última década. Outro campo fora do recorte da pesquisa é o da escola de Sapopemba, que, na ocasião, realizava um trabalho de intervenção logo após os ataques e, nesse caso, produziria dificuldades de acesso às informações. Tais dificuldades justificam a inclusão da escola de Goiânia, no lugar da escola Sapopemba.

Em paralelo com as entrevistas, uma pesquisa bibliográfica produziu um levantamento inicial de 46 textos, que são compostos pelos relatórios nacionais mais recentes a respeito do tema; de notícias e análises na imprensa dos momentos dos ataques; e de artigos científicos que trazem análises sob diversas óticas do conhecimento. Essa sistematização em forma de "Estado da Arte" pode ser encontrada no capítulo "Pontos de partida".

Apesar das dificuldades específicas de cada campo, nove (9) entrevistas foram realizadas em Suzano, seis (6) em Vila Sônia, duas (2) em Goiânia e uma (1) no Rio de Janeiro. Todas as entrevistas foram presenciais, com exceção de Goiânia, realizada remotamente através de videoconferência, por conta dos entraves de deslocamento físico.

Para a presente análise, tomamos como recorte as entrevistas realizadas em Suzano, Vila Sônia, Goiânia, e Realengo entre estudantes, familiares e profissionais da educação. O processo não é fácil, na medida em que o sofrimento que passaram essas pessoas é algo que se perpetua no tempo. As dificuldades apareceram desde o primeiro contato e a sua aceitação em confiar e participar da pesquisa. Os caminhos traçados no planejamento foram sofrendo ajustes por conta das situações de campo, como o caso da entrevista com a mãe de uma das vítimas do ataque em Realengo e fundadora da Associação Anjos de Realengo (ONG que foi formada por familiares e amigos, após a tragédia), que se situa em um campo bastante esgotado pelo impacto, exploração midiática no momento e ao longo do tempo desde o ataque até hoje.

Esta mãe nos passou o contato do pai de uma das vítimas em Suzano, o que permitiu

a abertura de uma série de entrevistas na localidade. Essas conexões formadas pelas redes de apoio e solidariedade foram configurando os percursos da pesquisa, de modo que isso explica a disparidade no número de entrevistas em cada trabalho de campo. Diante da condição de sofrimento em função das perdas trágicas de crianças de forma violenta, nosso método de trabalho, por vezes, precisou redirecionar as rotas e seguir as vozes das dores verbalizadas e suas conexões. Nos encontros, foi preciso, ainda, estabelecer uma relação de confiança mínima capaz de tornar possível a difícil tarefa de visitar o dia dos ataques violentos e seus desdobramentos.

Com o contato que nos foi facilitado por uma das mães da escola de Realengo, iniciamos a pesquisa em Suzano.

Nossa primeira conversa foi por telefone, com **F**, pai de um estudante e um dos líderes do grupo de pais, mães e responsáveis. Uma das pesquisadoras foi a Suzano inicialmente para conversar com ele, apresentar e dialogar sobre o trabalho e a importância da pesquisa. A partir daí, fizemos várias reuniões online para organizar um evento e conhecer algumas mães e estudantes que foram vítimas ou observadores do atentado. Esse foi um processo que durou algumas semanas, pela sua própria dificuldade.

F se mostrou uma pessoa engajada nessa causa e se propôs a colaborar conosco, após muitas perguntas sobre o que iríamos fazer com o material coletado. Inicialmente tivemos o cuidado de nos apresentar como pesquisadoras, assim como falar sobre as nossas instituições Flasco e Campanha e deixar explícito que não éramos da imprensa e o objetivo do trabalho poderia incidir em políticas públicas para mudança da realidade das escolas. Para **F**, a importância do nosso trabalho seria evitar que esses massacres se repetissem e que seus filhos e netos vivessem situações semelhantes.

Uma vez criado um certo grau de confiança aberto pelo encontro inicial, **F** pediu que a próxima conversa fosse em uma confeitaria considerada a "melhor" de Suzano. Disse ainda, que esta seria uma forma de presentear essas pessoas que bem o mereciam. Explicou que aqueles que perderam seus filhos não dariam entrevistas e que sequer tinham continuado no grupo organizado.

Fomos a Suzano por três vezes e lá permanecemos vários dias para realização das entrevistas. O primeiro encontro foi marcado e entrevistamos primeiramente **F**, que escolheu um restaurante para almoçarmos e realizar a entrevista.

Após o almoço com **F**, dirigimo-nos para a confeitaria onde seriam realizadas as apresentações com mães, pais, responsáveis e estudantes. Treze (13) pessoas participaram desse evento informal. Permanecemos toda a tarde no local, mas não foram realizadas entrevistas formais. Mesmo informalmente, foi muito difícil para as pesquisadoras escutar os comentários do que tinha acontecido. Vale relatar, que na confeitaria estávamos todos sentados ao redor de algumas mesas e o lanche foi colocado em mesinhas atrás para que todos se servissem.

Enquanto se dava o lanche coletivo, todos de alguma forma trouxeram algum relato sobre o atentado. Uma mãe, cuja filha estava no momento do massacre, nos contou sobre um pesadelo que teve, e o pressentimento ruim ao acordar e logo quando seu marido saía para o trabalho e sua filha a escola, pediu que eles tomassem cuidado. Dois dos jovens que estavam presentes no dia também trouxeram lembranças sobre o

massacre, já que foram testemunhas diretas do momento em que o atirador apontou a arma em sua direção.

Muito se falou do acontecimento, histórias foram relatadas e, ao mesmo tempo, foi-se criando uma relação de confiança, mostrando a generosidade das pessoas que iriam colaborar conosco. Esse lanche vespertino representou o primeiro passo no acesso à entrada no trabalho de campo e viabilização das entrevistas. Foi neste espaço que pactuamos a ligação telefônica para cada uma das pessoas e o agendamento de um próximo encontro, uma entrevista formal. Importante ressaltar que, ao nos depararmos com pessoas a compartilhar sua dor pessoal acompanhadas da expectativa de ação política, nos comprometemos em fazer a devolução não apenas dos resultados da pesquisa, mas das ações no plano da esfera pública.

Agendamos as entrevistas por telefone. Foram doze (12) pessoas contactadas e dez (10) entrevistas agendadas, de acordo com a disponibilidade de tempo dos entrevistados e a data da viagem das pesquisadoras. Em cada depoimento, uma nova perspectiva de um ato de violência extremada, desenhado pelo plano de mortes em série dentro de um ambiente entendido como acolhedor por excelência, a escola. Essa tarefa nos colocou, como pesquisadores, o desafio de nos vermos enredados dentro do processo, na medida em que entrávamos em contato com as histórias de sofrimento. Circulando através de imagens, histórias e descrições de cenas violentas, cabe destacar que nossos limites teórico-metodológicos eram atravessados pelas emoções dentro do trabalho de campo, o que nos colocava em contínuo estado de reflexão sobre o nosso lugar enquanto pesquisadores e o compromisso como participantes ativos de um debate fundamental para a vida pública.

Em Suzano foram realizadas nove (9) entrevistas, sendo cinco (5) dessas com jovens que estudavam na escola, três (3) estavam no momento do ataque e dois (2) deles foram feridos. As outras quatro (4) entrevistas foram com três (3) mães e um (1) pai. Foram realizadas entrevistas individuais ou em duplas, em profundidade sobre temas como: apresentação pessoal, descrição do ataque à escola, motivações e razões para o ataque, percepções sobre o agressor, impactos a médio e longo prazo, medidas de prevenção da escola e gestão, e perspectivas de futuro.

Vila Sônia foi o terceiro lugar para realização da pesquisa. O contato surgiu através de um jornalista conhecido de uma das pesquisadoras, que fez a cobertura na época. Este nos enviou uma lista com nomes e conversamos online e por meio de ligações telefônicas. Através dessa lista, conhecemos duas (2) professoras e uma (1) mãe. A partir da entrevista com uma das professoras, conseguimos o contato de alguns jovens e de outra professora. Encontramos uma das professoras, uma mãe e seu filho, e por fim uma estudante presente no dia do atentado e seu pai. A segunda professora não mora mais em São Paulo e foi entrevistada online. No total, foram realizadas seis (6) entrevistas.

Assim, organizamos a partida para São Paulo e iniciamos o trabalho de campo na localidade. Na sequência, nos encaminhamos para a casa de uma das professoras que se tornou o nosso ponto focal para o agendamento de outras entrevistas.

Em Goiás, tivemos acesso a uma mãe e sua filha, que ficou paraplégica após o ataque. Essas entrevistas aconteceram de maneira online e de forma individual. Os contatos foram passados pela mãe de Realengo.

3.1. A curadoria dos dados levantados sob a ética do cuidado

A pesquisa se alicerça nos princípios éticos da ciência e, nesse sentido, não compartilha dados sensíveis dos interlocutores: nomes, endereços e dados de contato. Ademais, também são omitidos o nome das vítimas e dos perpetradores, utilizando, para tal, as iniciais dos nomes, como siglas.

Muitas precauções foram tomadas e os entrevistados assinaram um termo de consentimento para a realização do trabalho (Anexo X).

Este tipo de pesquisa tem que levar em conta a ética do cuidado nas relações humanas, priorizando a importância do cuidado que há que se ter nessas relações a fim de observar o universo e seus efeitos. A ética do cuidado deve ser aplicada a qualquer entrevista, mas principalmente com temas sensíveis e delicados; tem relação com uma postura sensível do pesquisador de reconhecer os momentos oportunos para abordar tais assuntos e, sobretudo, quando interromper a conversa. Este formato de pesquisar tem a ver com a humanidade do pesquisador que deve perceber se é possível ou não continuar. Em nosso caso as entrevistas foram interrompidas muitas vezes para criarmos um espaço de acolhimento, onde perguntávamos se desejavam interromper a conversa, na medida que o sofrimento vivenciado é difícil ser lembrado e mais ainda falado.

Todo o material foi transcrito através de um Software de análise qualitativa e cuidadosamente revisto, e após este trabalho foi codificado e analisado.

As falas foram analisadas a partir da análise de conteúdo, uma perspectiva que leva em conta os significados explícitos, mas sobretudo os implícitos, que ficam nas entrelinhas. Assim os dados brutos foram categorizados partindo de uma concepção que são os atores que fazem o mundo social e este é objeto principal da pesquisa sociológica, construir o seu eu em interação com o outro. Nesse sentido o discurso de um indivíduo pode ser considerado como a criação de muitos "eus" em um diálogo e adquire significado que pode explicar a vida social. Um estudo sociológico, como o que realizamos, mostra através dos vários discursos individuais a interpretação do fenômeno a ser pesquisado, ou seja os atores em sua própria realidade.

3.2. A análise espiralar: expressões agudas de crises prolongadas

Após tratar os dados das entrevistas, elaboramos a releitura e análise aprofundada de cada caso, que foram divididos em quatro partes: O que foi, O que era, O que ficou, e O que se anuncia. A análise, portanto, foi organizada em quatro dimensões complementares, cada uma abordando aspectos temporais e qualitativos distintos da violência extrema em escolas:

1. **"O que foi"** - Esta seção reconstrói objetivamente os eventos traumáticos, compondo um panorama factual do ataque a partir de múltiplas fontes. Articula dados jornalísticos com relatos das entrevistas, estabelecendo uma cronologia das ações violentas, seu *modus operandi* e as respostas imediatas. Mais do que um simples registro histórico, busca identificar padrões operacionais comuns entre diferentes casos.

2. **"O que era"** - Aqui, mergulha-se na memória afetiva e social da comunidade escolar antes da tragédia. Através das narrativas dos entrevistados, resgata-se o tecido relacional da escola: as dinâmicas entre alunos, professores e famílias, os valores compartilhados e as tensões já existentes. Este eixo revela as "geologias invisíveis" do cotidiano - desigualdades estruturais, processos de exclusão não confrontados ou culturas institucionais pouco inclusivas. Particular atenção é dada às representações sobre as vítimas, reconstruindo suas trajetórias e lugares simbólicos naquele ecossistema.

3. **"O que ficou"** - Documenta as cicatrizes materiais e imateriais das violências. Analisa tanto os impactos individuais (traumas psicológicos, transformações nas biografias dos sobreviventes) quanto institucionais (mudanças no clima escolar, alterações no cotidiano). Um subtema crucial é a avaliação das respostas estatais pós-evento: desde medidas paliativas (como aumento temporário da segurança) até políticas de reparação (ou a falta delas). As narrativas expõem aqui uma dialética entre o visível (instrumentos físicos de segurança) e o invisível (a cultura do medo internalizada, a desconfiança nas instituições).

4. **"O que se anuncia"** - Eixo prospectivo que decodifica tanto as consequências de longo prazo quanto as lições estratégicas que geram recomendações. Nas entrelinhas dos depoimentos, identificam-se:

- *Efeitos latentes*: como a naturalização das violências ou o surgimento de novos estigmas sociais;
- *Propostas embrionárias*: soluções imaginadas pela comunidade que desafiam abordagens convencionais;
- *Críticas estruturais*: denúncias sobre como o Estado perpetua lógicas que reproduzem vulnerabilidades.

Esta seção culmina com princípios para políticas públicas complexas, que integrem prevenção primária (ex.: saúde mental comunitária), gestão de riscos (ex.: inteligência educacional) e justiça social.

A progressão entre os eixos não é, portanto, linear, mas espiralar - "O que foi" descreve o ponto de ruptura; "O que era" e "O que ficou" revelam como o passado e o presente se reconfiguram mutuamente; já "O que se anuncia" projeta futuros possíveis a partir dessa resignificação. Essa arquitetura permite compreender os ataques não como episódios isolados, mas como expressões agudas de crises sociais prolongadas.

*Pontos de partida:
entre números
e conceitos*

04

Não há consenso sobre a definição de atentado escolar, mas todas envolvem um estudante ou ex-estudante que fere e/ou mata múltiplas vítimas em uma escola, sendo consideradas uma forma de violência simbólica com a intenção de enviar uma mensagem à sociedade. Neste estudo, a classificação adotada é de um híbrido entre *rampage shooting*, que visa a instituição como um todo e escolhe vítimas por sua significância simbólica, e *targeted shooting*, onde o agressor busca vingança contra pessoas específicas com quem teve um conflito anterior (BRASILEIRO; SANTOS; SILVA, 2024).

A partir de estudo elaborado por integrantes do Grupo de Trabalho de Especialistas em Violências nas Escolas do Ministério da Educação (BRASIL, 2023), sob a relatoria do Prof. Dr. Daniel Cara (Universidade de São Paulo), atualizamos, conforme Tabela 1, os casos que se enquadram em situações de ataque de violência extrema contra escolas no país. O Brasil registrou 42 ataques a escolas entre 2002 e fevereiro de 2025, afetando 43 comunidades escolares (o ataque ocorrido em Aracruz atingiu duas escolas). Esses episódios de violência resultaram em 182 vítimas, sendo 53 mortes e 129 feridos.

Em relação aos métodos utilizados, 18 ataques tiveram como principal instrumento armas de fogo; 21 fizeram uso de armas brancas; e cinco empregaram outros tipos de objetos. A letalidade foi significativamente maior nos ataques com armas de fogo, responsáveis por 42 das 53 mortes, o que corresponde a 79,25% do total. Já as armas brancas causaram 11 mortes (20,75%). Nos demais casos, em que foram utilizados outros objetos, não houve vítimas fatais.

Das 43 escolas atingidas por ataques de violência extrema no Brasil, 36 são instituições públicas (sendo 16 municipais e 20 estaduais) e sete são escolas privadas. Levando em conta que as escolas públicas atendem mais de 80% dos estudantes do país, enquanto as privadas atendem aproximadamente 20%, os dados indicam que não há uma diferença significativa entre os dois tipos de estabelecimentos em relação à ocorrência desse fenômeno. Até o momento, os agressores, em sua maioria do sexo masculino (com exceção do caso mais recente), foram motivados por discursos de ódio e/ou participação em comunidades online que promovem a violência extrema.

Tabela 1. Ocorrência de ataques de violência extrema às escolas no Brasil (2002-2025)

#	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	Caraií	Arma de fogo	0	2	2

11	2019	RS	Charqueadas	Arma branca	0	7	7
12	2021	SP	Americana	Arma 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	Vitória	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
36	2023	CE	Fortaleza	Arma branca	0	1	1
37	2024	DF	Brasília	Arma branca	0	5	5
38	2024	PR	Londrina	Arma branca	0	2	2
39	2024	MG	Salto da Divisa	Explosivo Arma branca	0	4	4
40	2024	MG	Belo Horizonte	Arma branca	0	2	2
41	2024	BA	Heliópolis	Arma de fogo	4	0	4
42	2024	RN	Natal	Arma de fogo Arma branca	0	1	1
Total					53	129	182

Fonte: Elaboração própria - dados até 2023 sistematizados em BRASIL, 2023.

O relatório (BRASIL, 2023) propõe uma conceitualização para os ataques de violência extrema contra escolas, diferenciando-os de outras formas de violência no ambiente escolar, como bullying ou crimes patrimoniais. **Esses ataques são caracterizados por ações intencionais e premeditadas contra a comunidade escolar, visando a vida e a integridade física de seus membros, com o uso de armas variadas.** Geralmente são *copycat crimes* (crimes por imitação): inspirados em um crime anterior, favorecendo o “efeito de onda”, estabelecido no Brasil desde 2017 e exacerbado nos últimos anos. São **multicausais**, resultando da **escalada de ciclos de violências que afetam a escola e a sociedade**, associados à ruptura dos vínculos democráticos e à negação dos direitos humanos, o que leva à desumanização do outro e, em alguns casos, à dissociação da realidade. Esses processos **são intensificados por discursos de intolerância e ódio, frequentemente instrumentalizados por grupos extremistas.**

O documento destaca ainda que, embora esses ataques sejam uma subcategoria da “violência contra as escolas”, eles se destacam por seu impacto dramático, complexidade e letalidade, atraindo grande atenção pública. No Brasil e nos Estados Unidos, os atacantes geralmente agem sozinhos ou em duplas, com apoio externo ilícito na fase preparatória, seja material (como armas ilegais) ou instrucional (como manuais de ataque). **O objetivo imediato é a morte das vítimas, com uma dimensão simbólica de causar dor, medo e sofrimento à comunidade escolar e à sociedade, ofendendo valores humanos centrais, como a vida.** Além disso, os atacantes buscam **reconhecimento e atenção**, muitas vezes cultuando ataques anteriores e massacres, como se as vítimas fossem “pontos” em um “ranking” de violência, em uma **lógica semelhante a um jogo** - vale mencionar que casos são planejados em chats de eletrônicos violentos, que funcionam como uma catarse diante da violência vivida em nossa realidade (TEIXEIRA ENTREPOTES; YOSHINAGA; ALVES, 2021, p. 58).

Assim, é fundamental compreender as violências como um fenômeno que não apenas destrói corpos e mentes, mas também, ao ofender a vida, nega o reconhecimento do outro (ZALUAR e LEAL, 2001 apud BRASIL, 2023). Essa desumanização é nitidamente exemplificada no diário de um dos agressores de Columbine. Ao planejar o ataque, ele escreveu: “não devo ser enganado por meus sentimentos de simpatia... então vou me forçar a acreditar que todos [as vítimas] são apenas mais um monstro de Doom” – referindo-se a um jogo de tiro em primeira pessoa.

Os adolescentes que cometem ataques escolares, muitas vezes seguidos de suicídio, parecem distantes do senso de pertencimento a uma comunidade maior, tornando a vida e a morte banais (DOURADO PORTES; CARVALHO DE ARAÚJO, 2023). Esses atos de violências refletem uma escolha banal do mal. Arendt (1999) sugere que atitudes como as de Eichmann derivam de “pura irreflexão”, e, apesar de os adolescentes estarem em formação, a escola deveria incentivá-los a refletir, agir e se conectar com os outros.

Pesquisas mostram como essa necessidade de atenção é marcante nos casos dos ataques. Um primeiro ponto a se ressaltar sobre esse aspecto é que, nesses casos específicos de ataques em escolas, diferentemente de outros casos de ataques em massa, a maioria dos perpetradores são adolescentes. A adolescência é um período crucial de transição, onde o sujeito busca novas formas de se nomear e se inserir no laço social. Esse processo é marcado por uma tensão entre o psíquico e o social, refletindo as problemáticas e indicadores das questões sociais mais amplas, revelando o que a civilização tenta ocultar ou dominar (GURSKI; STRZYKALSKI; PERRONE, 2020).

As autoras apontam que a adolescência contemporânea é marcada por um aumento preocupante de casos de depressão, automutilação e suicídio entre jovens. Dados da Organização Mundial da Saúde (OMS) mostram que o suicídio é a segunda principal causa de morte entre jovens de 15 a 29 anos. Fatores socioeconômicos, como desigualdade social e desemprego, estão fortemente correlacionados com o aumento das taxas de suicídio entre adolescentes. Elas analisam, nesse contexto, a influência do neoliberalismo na educação e na subjetividade dos jovens: a lógica do rendimento e da automaximação, típica do neoliberalismo, pressiona os jovens a se tornarem "capital humano", gerando um sentimento de inadequação e fracasso. Essa cultura do desempenho e do sucesso a qualquer custo contribui para o aumento da ansiedade, depressão e outros sofrimentos psíquicos entre os adolescentes.

Ainda, diante da atual instabilidade política e econômica, a escola pública perdeu seu sentido para muitos estudantes, que, não se identificando com o conteúdo escolar, veem o estudo apenas como um meio para conseguir emprego. Contudo, com o aumento do desemprego e o desmonte da escola pública, o discurso meritocrático não reflete mais a realidade, pois a educação não garante ascensão social (BRASILEIRO; SANTOS; SILVA, 2024). No Brasil, onde a escola pública atende predominantemente as classes mais baixas, a desconexão entre estudantes e a instituição é agravada pela precarização da educação e o desmantelamento dos postos de trabalho, afetando mais profundamente os jovens de classes mais pobres.

Em análise de um caso de massacre na Universidade de Virginia Tech em 2007, Gurski (2010) analisa ainda, como segundo elemento a ser trazido luz acerca da questão da atenção e reconhecimento é que os autores jovens em questão parecem buscar uma forma de marcar sua existência em um mundo onde se sentem invisíveis ou marginalizados, em uma sensação de isolamento e falta de opção, em que atos são interpretados como uma tentativa de se inscrever simbolicamente no mundo, buscando visibilidade e reconhecimento através da violência.

Nesse cenário de busca de atenção por parte de jovens, que encontram nas violências esse espaço, mais uma camada se coloca: os incels. O termo incel (celibatário involuntário) ganhou notoriedade após o massacre de Elliot Rodger em 2014, nos EUA, em que Rodger, um jovem frustrado por sua incapacidade de se relacionar com mulheres, matou seis pessoas e deixou um manifesto misógino (DECLERCQ, 2019). No Brasil, a cultura *incel* se desenvolveu em fóruns como o Vale Tudo (VT) do UOL Jogos e em *chans* (fóruns anônimos), onde jovens compartilham frustrações, ódio e teorias conspiratórias sobre mulheres e sociedade. A ideologia *incel* é marcada por um determinismo rígido: acreditam que a aparência física e o dinheiro são os únicos fatores que determinam o sucesso nas relações amorosas e sociais. Eles se veem como vítimas de um sistema que os exclui. A ascensão do feminismo e das políticas de inclusão social são vistas como ameaças por alguns *incels*, que se sentem marginalizados em um mundo onde as mulheres e minorias ganham mais visibilidade e direitos.

A mídia e a cultura do espetáculo são apontadas por Gurski (2010) como fatores que exacerbam essa busca por fama, mesmo que póstuma. A visibilidade midiática é vista como um espaço de inscrição simbólica, onde os jovens tentam afirmar sua existência. A autora recorre a teóricos como Guy Debord e Walter Benjamin para discutir como a sociedade contemporânea, marcada pelo excesso de imagens e espetáculos, esvazia a experiência humana. Ainda, é de se ressaltar o espectro de morte que ronda o cotidiano escolar, com as altas taxas de homicídios e suicídios de adolescentes, expressões e

consequências da necropolítica que se instala na sociedade brasileira. Segundo Achille Mbembe (2018), a necropolítica é definida como o poder e a capacidade de ditar quem pode viver e quem deve morrer.

A resposta predominante a essa sensação de esvaziamento e, ao mesmo tempo, de insegurança tem sido o endurecimento de políticas penais e o fortalecimento do aparato repressivo, o que, na verdade, contribui para a manutenção de uma cultura do medo. Como apontam diversos autores, a mídia, ao perpetuar estereótipos e narrativas de criminalidade, desempenha um papel fundamental na legitimação de políticas punitivas e na naturalização da violência estatal. Esse ciclo de produção de medo, reforçado pelos meios de comunicação e exacerbado em espaços como o mundo virtual, transforma-se em uma ferramenta poderosa de controle, que afeta não só a percepção individual, mas também as políticas públicas e o tecido social como um todo.

“Em tempos de revolução digital é preciso compreender que a violência se instrumentaliza por meio dos canais de comunicação e deve ser compreendida e enfrentada também nesta seara” (TEIXEIRA ENTREPORTES; YOSHINAGA, 2023, p. 16). Ao mesmo tempo, identifica-se as dificuldades enfrentadas pelas autoridades brasileiras no combate a crimes cibernéticos, especialmente em fóruns da *deep web*, como o Dogolachan, que disseminam conteúdos ilegais, como racismo e pornografia infantil. O procurador federal Daniel de Alcântara Prazeres, especializado no tema, explica que não há um monitoramento eficiente desses fóruns devido à falta de estrutura e recursos. A DELINST (Delegacia de Assuntos Institucionais), que trabalha com o Ministério Público Federal (MPF), conta com apenas dois delegados para investigar esses crimes, e a Polícia Federal sofre com a escassez de peritos e de técnicos especialistas no tema, o que atrasa as perícias (COELHO e CRUZ, 2019). Além disso, muitos sites ilegais são hospedados fora do Brasil, o que dificulta as investigações.

A vida é reduzida a representações, e o sujeito é convocado a se relacionar com o mundo através da visibilidade. A “paixão pelo real”, conceito discutido por Slavoj Žižek, é apresentada pela autora como uma busca pelo encontro direto com a realidade, muitas vezes através de atos extremos e violentos, em um mundo onde as mediações simbólicas estão enfraquecidas. A solução proposta pela autora envolve a reinvenção de laços simbólicos que permitam aos jovens lidar com a falta e o enigma, criando novas formas de representação e existência - a psicanálise é vista como uma ferramenta importante para ajudar a circunscrever lugares de criação e transmissão, onde o sujeito possa se afirmar sem recorrer à violência.

Assim, no fenômeno dos ataques às escolas, além dos elementos criminais e indícios de ação comuns aos agressores, é essencial incorporar a perspectiva psicossocial da violência, conforme definida por Martín-Baró (1988 apud BRASIL, 2023). Ele identifica três características principais: 1) a polarização social (a divisão entre “nós” e “eles”, frequentemente promovida pelos agressores); 2) a mentira institucionalizada (a propagação de extremismo e ódio que influencia o comportamento social); e 3) a violência repressiva (a obsessão por violência extrema, como guerras e assassinatos em massa, e o fascínio por armas). Essa abordagem reforça a ideia de que os ataques são impulsionados por uma combinação de fatores psicológicos, sociais e políticos, que culminam em ações extremas e letais. A partir da desumanização das vítimas se alinha a ruptura dos vínculos democráticos e a negação dos direitos humanos.

A violência é, segundo Pesce (2015), resultado de uma “construção situacional”, ela se inscreve em uma rede de significados, através de gestos, palavras que contrariam as normas e as regras. Estas violências não surgem de repente, elas vão se construindo e não se reduzem a alguns atos desviantes de alguns indivíduos. Por isso, é importante conhecer o que acontece em detalhe, antes e depois, introduzindo como tema a percepção dos atores. Um dos tipos de violência tematizados nos estudos de Abramovay é a violência institucional, que seria a mudança constante e a falta de professores, de diretores e de funcionários, além dos problemas de infraestrutura. A maneira como os alunos se relacionam entre si e com os professores, diretores etc. é tema fundamental com consequências profundas no que acontece no dia a dia da escola (ABRAMOVAY; CUNHA; CALAF, 2009).

Sobre essa perspectiva mais ampla, relacionada intimamente à organização social, a ideia de que a escola é sempre um espaço democrático, sedutor e igualitário nem sempre corresponde à realidade (ABRAMOVAY, SILVA, FIGUEIREDO; 2021 apud BRASIL, 2023), como evidenciam tanto as experiências cotidianas nas escolas quanto os dados oficiais disponíveis. No Brasil, a escola também é um espaço de frustração e ressentimento, onde mecanismos de avaliação, disciplina e seleção muitas vezes são injustos, levando à discriminação, exclusão e maus-tratos de muitos estudantes. Essa realidade contradiz a visão tradicional da escola como um ambiente protegido e seguro, mostrando que ela se tornou um local que reproduz as violências presentes na sociedade contemporânea.

Durante muitos anos, a escola, com seus muros e espaços fechados, foi vista como um oásis de “tranquilidade e razão”, um “lugar sagrado”, como destacou Girard (1972 apud BRASIL, 2023). No entanto, essa concepção vem se deteriorando, revelando que a instituição escolar não apenas sofre violências, mas também as produz e reproduz. A escola pode ser vítima de violências externas, mas também é autora de processos violentos, atuando como produtora e reguladora de violências internas.

É necessário trazer o adendo de que a abordagem crítica na literatura traz para a análise complexa desses casos, justamente, a noção de “violência” na, da e contra a escola e não simplesmente a noção de “bullying”. Autoras como Bazzo (2017) apontam que relatório da ONU de 2016, intitulado “Terminando o tormento: enfrentando o bullying do pátio da escola ao ciberespaço”, foi o primeiro documento da organização inteiramente focado no bullying, catapultando essa nomenclatura de forma generalista e contraproducente.

Ela aponta que o relatório reflete, por exemplo, um contraste entre crianças “em risco” e “com risco”, considerando-as não apenas como vítimas, mas também como agentes de violências. Há uma busca por uma infância “normal”, associada ao bem-estar físico e mental, mas sem especificar o que seria essa “normalidade”. A visão de infância expressa nesses documentos é influenciada por valores ocidentais, com um modelo de criança protegida pela família nuclear e educada para tolerância e resiliência. No entanto, essa visão é criticada por despolitizar as crianças e ignorar a diversidade das experiências infantis em diferentes culturas. A ideia de que as crianças devem combater as violências é vista por Bazzo como inadequada diante das desigualdades globais e da precarização do estado de bem-estar. O fluxo de ideias do Norte global para o Sul sobre o *bullying* enfrenta resistência local, como no caso do massacre na Escola Tasso da Silveira, em Realengo, no Rio de Janeiro, em que o ativismo de vítimas

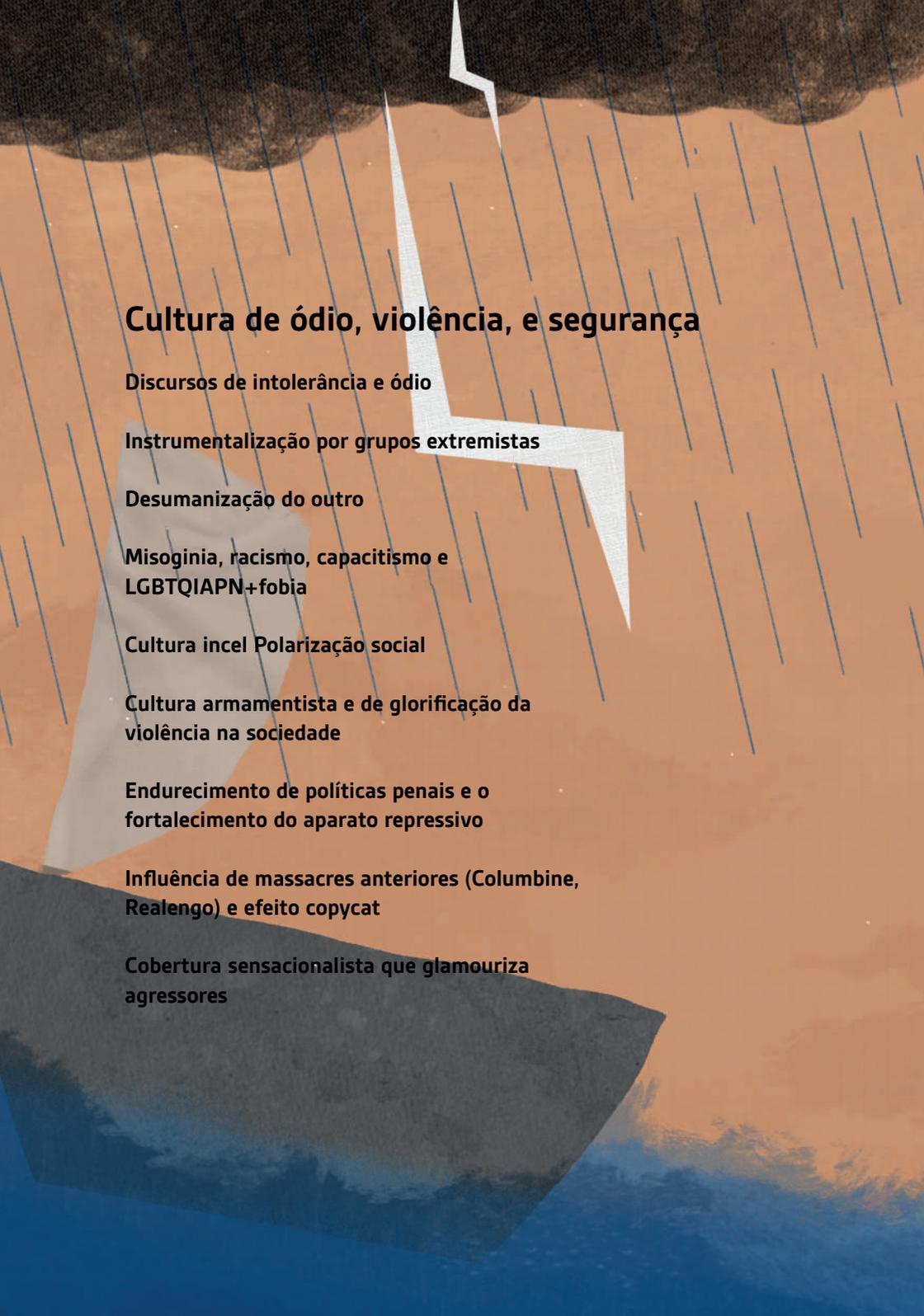
redesenha as formas de lidar com as violências, politizando o debate de maneira mais contextualizada e nacional.

Entre os fatores que contribuem para essa dinâmica das violências na relação com a escola estão a falta de sentido das políticas educacionais impostas, a rotatividade da equipe pedagógica, a carência de professores, problemas de infraestrutura e as relações conflituosas entre alunos, professores e diretores (ABRAMOVAY et al., 2023 apud BRASIL, 2023). A literatura internacional, incluindo estudos franceses, espanhóis, estadunidenses e brasileiros, têm explorado essas questões sob diferentes perspectivas, destacando a complexidade das violências nas, das e contra as escolas (CHARLOT, 2002 apud BRASIL, 2023). Esses problemas têm impactos profundos no cotidiano das escolas, reforçando a ideia de que as violências no ambiente escolar não são um fenômeno novo, mas assume novas formas de expressão na contemporaneidade, sendo os ataques armados às escolas sua manifestação mais grave.

Diante da revisão de literatura e dos relatórios governamentais analisados, organizamos uma síntese das “causas” e das “soluções” propostas para a problemática em questão. Na Ilustração 1, apresentamos nuvens de palavras e expressões interligadas que compõem o quadro causal identificado pela literatura e pelos relatórios nacionais disponíveis. Essas nuvens destacam os principais fatores que contribuem para o fenômeno estudado, oferecendo uma visão nítida e integrada das causas subjacentes. Já na Ilustração 2, reunimos nuvens de palavras e expressões correlacionadas que representam o conjunto de ações e políticas sugeridas pela literatura e pelos relatórios nacionais. Essas propostas visam enfrentar as causas identificadas e promover soluções efetivas para a problemática, organizadas de forma a facilitar a compreensão e a implementação das medidas recomendadas.



AS CAUSAS
NA LITERATURA



Cultura de ódio, violência, e segurança

Discursos de intolerância e ódio

Instrumentalização por grupos extremistas

Desumanização do outro

**Misoginia, racismo, capacitismo e
LGBTQIAPN+fobia**

Cultura incel Polarização social

**Cultura armamentista e de glorificação da
violência na sociedade**

**Endurecimento de políticas penais e o
fortalecimento do aparato repressivo**

**Influência de massacres anteriores (Columbine,
Realengo) e efeito copycat**

**Cobertura sensacionalista que glamouriza
agressores**

Desigualdades, falhas institucionais, e suas correlações no ambiente escolar

Motivação por desejo de vingança e ressentimento com a sociedade e o espaço escolar

Violência na/da sociedade e na/da escola - VIOLÊNCIA INSTITUCIONAL

Desigualdades sociais

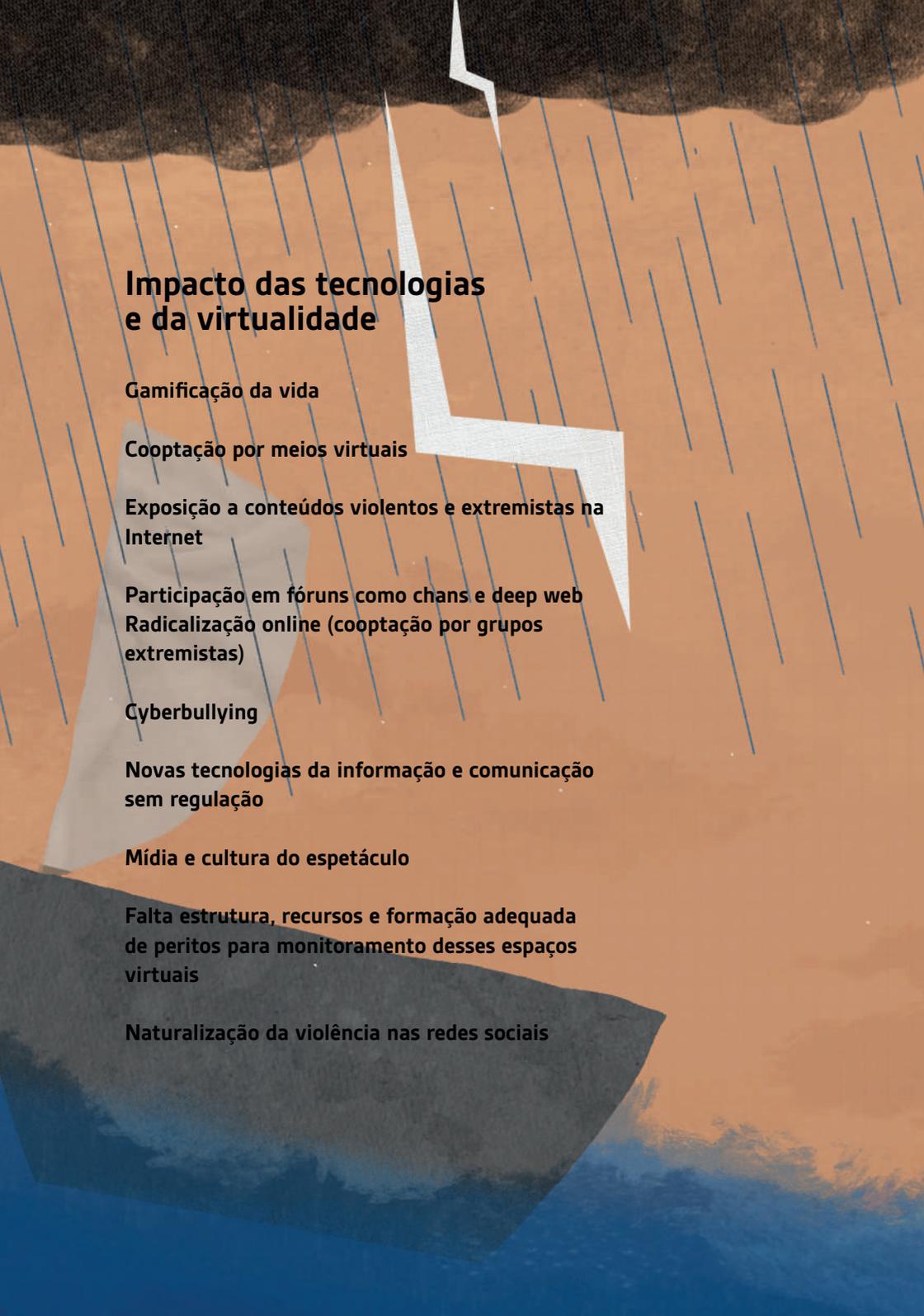
Políticas educacionais inadequadas e impositivas

Lógica do rendimento e da automaximação, típica do neoliberalismo, pressiona os jovens a se tornarem "capital humano", gerando um sentimento de inadequação e fracasso

Falta de formação e valorização dos profissionais da educação

Bullying

Falta de articulação entre educação, saúde, assistência social e cultura



Impacto das tecnologias e da virtualidade

Gamificação da vida

Cooptação por meios virtuais

Exposição a conteúdos violentos e extremistas na Internet

**Participação em fóruns como chans e deep web
Radicalização online (cooptação por grupos extremistas)**

Cyberbullying

Novas tecnologias da informação e comunicação sem regulação

Mídia e cultura do espetáculo

Falta estrutura, recursos e formação adequada de peritos para monitoramento desses espaços virtuais

Naturalização da violência nas redes sociais

Fragilidades éticas e formativas, ambiente familiar e saúde mental

Lacunas de sentido ético com a própria vida

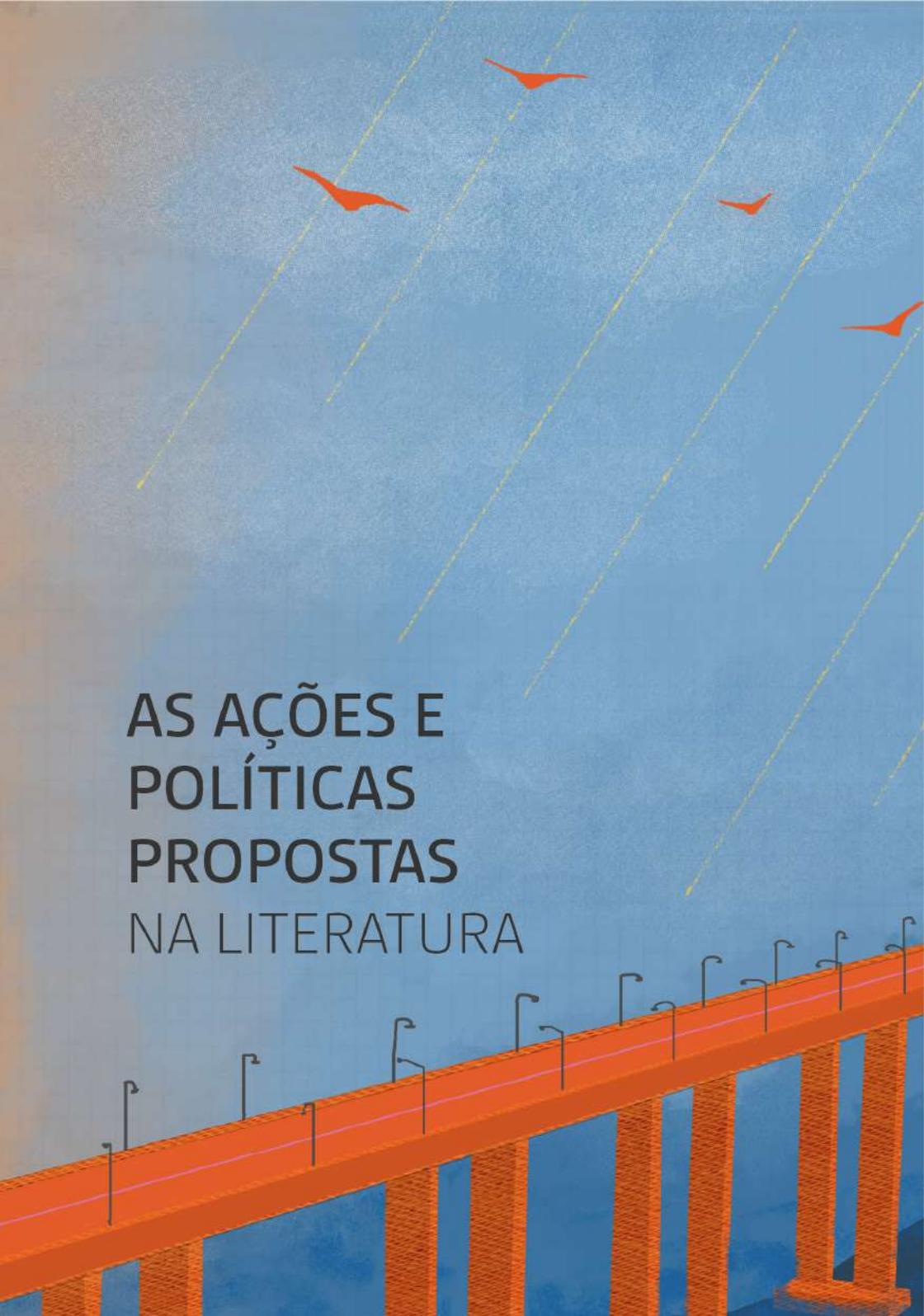
Escolha banal do mal

Violências institucionais e micro violências

Fragilidades na formação crítica, cidadã e humana

**Sentimentos de invisibilidade, marginalização,
isolamento e falta de opção**

**Sentimento de invisibilidade social e desejo de ser
notado**

The background of the cover is a textured blue sky with several diagonal yellow lines. Five stylized orange birds are flying across the sky. At the bottom, there is a stylized orange bridge with vertical supports and a railing with small, hook-like details.

**AS AÇÕES E
POLÍTICAS
PROPOSTAS
NA LITERATURA**

Cultura de ódio, violência, e segurança

Desmembrar e enfrentar a formação e a atuação de subcomunidades de ódio e extremismo, inclusive com ações de apoio aos jovens cooptados por esses grupos.

Responsabilizar as plataformas digitais sobre a circulação de conteúdo extremista e ilegal.

Responsabilizar as pessoas que compartilham vídeos de ataques e informações sobre os autores.

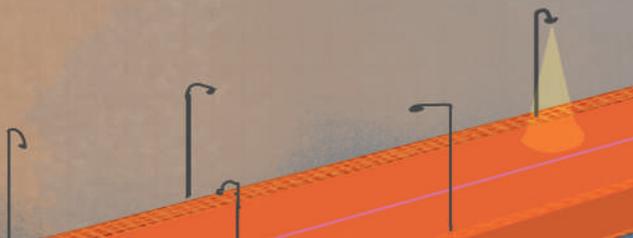
Atualizar as leis sobre crimes de ódio (Lei nº 7.716/1989) e bullying (Lei 13.185/2015).

Mapear, monitorar e dar encaminhamentos legais e penais a grupos extremistas.

Ampliar e aperfeiçoar o setor de inteligência sobre crimes de ódio.

Regular e estabelecer políticas de moderação das redes e mídias sociais com relação a conteúdos que violam direitos humanos.

Reconhecer e compreender o fenômeno que conecta a juventude aos movimentos supremacistas.



Fortalecimento da Segurança e Prevenção à Violência

Promover a cultura de paz.

Implementar um controle rigoroso sobre a venda, o porte e o uso de armas de fogo e munições.

Desenvolver ações para monitorar clubes de tiros e similares, proibindo o acesso de crianças e adolescentes a armas e a tais espaços.

Regulamentar e implementar o Sistema Nacional de Acompanhamento e Combate à Violência nas Escolas (SNAVE - Lei 14.643/2023).

Criar Comissões de Proteção e Segurança Escolar (públicas e privadas) em escolas e articulá-las ao SNAVE.

Organizar um banco de dados com informações, pesquisas e análises sobre violências nas escolas e contra as escolas.

Estabelecer um observatório sobre violências nas escolas.

Realizar diagnósticos dos contextos de violências nas escolas, considerando especificidades regionais.

Melhoria do Ambiente Escolar e Gestão Democrática

Melhorar a convivência e o ambiente de acolhimento nas instituições educacionais, garantindo infraestrutura física adequada e espaços de interações dialógicas e inclusivas.

Garantir uma infraestrutura escolar que permita um ambiente dialógico e de convivência escolar e um trabalho coletivo com a ronda escolar.

Fortalecer a gestão democrática e a educação antirracista e antidiscriminatória nas escolas públicas e sistemas de ensino.

Regulamentar a Lei 14.644/2023 (Instituição de Conselhos Escolares e Fóruns de Conselhos Escolares)

Abrir espaços para que os estudantes dialoguem com seus pares e com adultos, reforçando sua autonomia na construção de estratégias de convivência escolar.

Fortalecer a participação de crianças e adolescentes, especialmente de grupos historicamente vulnerabilizados, na gestão democrática das escolas.

Criar mecanismos mais efetivos junto às famílias, sensibilizando e mobilizando-as a agir contra a violência nas escolas.

Envolver pais, mães e responsáveis na observação do comportamento dos filhos.

Estimular e fortalecer a formação de Grêmios e Coletivos Estudantis, Associações de Pais e Mestres, e Conselhos Escolares.

Promover Planos de Prevenção e Enfrentamento às Violências Escolares em todas as escolas, com ações de prevenção e protocolos de encaminhamento.

Saúde Mental e Apoio Psicossocial

Promover políticas de saúde mental nas escolas, aumentando os investimentos na expansão e no fortalecimento da Rede de Atenção Psicossocial (RAPS).

Fortalecer os CAPS i (Centros de Apoio Psicossociais Infantojuvenis) para atender crianças e adolescentes encaminhados pelas escolas.

Implementar a Lei 13.935/2019, que dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e serviço social nas redes públicas de educação básica.

Regulamentar e fortalecer a parceria dos NAPS (Núcleo de Apoio Psicossocial) com as instituições educacionais.

Desenvolver programas, projetos e ações voltadas para a redução do estigma ligado à saúde mental.

Fomentar programas de prevenção e promoção em saúde mental, com a presença permanente de psicólogos e orientadores educacionais nas escolas.

Reinvenção de laços simbólicos nas famílias, nas escolas, na sociedade

Educação em Direitos Humanos e Convivência Escolar e Comunitária

Promover a Educação em Direitos Humanos (EDH) nas escolas e na sociedade.

Enfrentar o racismo, a misoginia e as diversas discriminações nas escolas e na sociedade.

Fortalecer as políticas de educação integral, ampliando laços entre escola, família e comunidade.

Realizar formações para Secretarias de Educação e comunidades escolares sobre violências e enfrentamento do extremismo.

Adquirir, distribuir e utilizar materiais didáticos e literários que favoreçam reflexões sobre convivência escolar e prevenção da violência.

Ofertar disciplinas de Ciências Humanas, Filosofia e Sociologia.

Estabelecer condições para implementação efetiva das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 (História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena).

Implementar educação crítica das mídias, com enfoque no combate à desinformação e ao negacionismo científico.



Ações Pós-Ataques e Comunicação Responsável

Elaborar diretrizes, orientações e protocolos adequados à realidade brasileira para atuação após os ataques.

Acordar com veículos de comunicação e plataformas digitais protocolos sobre a cobertura de casos de violências nas escolas, evitando o efeito contágio.

Expandir espaços comunitários destinados ao lazer, à socialização, aos esportes e à cultura.

Formação e Valorização dos Profissionais da Educação

Garantir que as escolas funcionem com profissionais da educação valorizados, com formações inicial e continuada adequadas e boas condições de trabalho.

Apoiar os profissionais da educação na elaboração e implementação de planos de ação participativos e interdisciplinares.

Fortalecer a prática e autonomia docente e a liberdade de cátedra, conforme a Constituição Federal e a LDB.

*Casos em
profundidade:
o que foi, o que era,
o que ficou, o que
se anuncia*

05

5.1. Realengo, Rio de Janeiro (2011)

O que foi

O "Massacre de Realengo" ocorreu na manhã de 7 de abril de 2011, na Escola Municipal Tasso da Silveira, no bairro de Realengo, Zona Oeste do Rio de Janeiro. **W**, de 23 anos, ex-aluno da instituição, entrou na escola por volta das 8h, alegando que iria apresentar uma palestra. Armado com dois revólveres, ele começou a disparar contra os alunos, matando 12 crianças, sendo 10 meninas e 2 meninos, com idades entre 12 e 14 anos, e ferindo mais de 10 outros estudantes.

A tragédia se prolongou até que um sargento da polícia, avisado por um estudante que conseguiu fugir, conseguiu baleiar **W** na perna. Em seguida, o atirador cometeu suicídio com um tiro na cabeça. **W** levava consigo um cinturão com muita munição, preparado para maximizar os danos.

O massacre, inédito no Brasil e copycat de Columbine (1999), chocou o país e repercutiu mundialmente. A mídia amplamente divulgou depoimentos de familiares, vizinhos e antigos colegas do assassino, além de entrevistas com jornalistas, psiquiatras e religiosos. **W** deixou uma carta e vídeos que foram posteriormente divulgados, fornecendo mais informações sobre seus possíveis motivos.

Uma pesquisa no Orkut identificou uma comunidade chamada "Crianças de Realengo [LUTO]", com 16.847 membros, para analisar os tópicos de discussão sobre o massacre de Realengo (OLIVEIRA e REZENDE, 2012, p. 7). A pesquisa focou nos tópicos postados até um mês após o evento, selecionando 11 tópicos relevantes. Observou-se que as redes sociais funcionaram como um espaço onde usuários compartilhavam seus medos, tristezas e buscavam apoio, como no tópico "DESABAFEI: NÃO AGUENTEI E TIVE QUE FALAR", em que uma usuária desabafou sobre perdas pessoais e a tragédia (idem).

Muitos usuários expressaram suas preocupações com a segurança escolar e a possibilidade de novos ataques, como nos tópicos "E eu pensando que estou segura dentro de escolas!", em que os comentários alimentavam o medo de repetição do evento. Um exemplo disso foi o comentário de um usuário mencionando a ocorrência de massacres consecutivos nos EUA, o que reforçou a sensação de insegurança. Esse comportamento reflete a "crise de confiança" descrita por Bauman, em que o mal é visto como oculto e imprevisível.

Outro tópico criado para apoiar as crianças na volta às aulas após o massacre de Realengo revelou que a insegurança ainda predominava entre os membros da comunidade, com comentários expressando medo, como "Eu nunca mais voltaria para essa escola" (idem, p. 11). Outros tópicos, com boatos, alimentaram esse temor, incluindo um sobre uma nova ameaça envolvendo um perfil falso que se dizia colega do atirador, o que gerou discussões e ampliou a sensação de insegurança. A mídia foi mencionada como fonte de informação, mas não como responsável por gerar medo. Em vez disso, os usuários expressaram indignação e críticas à cobertura jornalística, sem indicar claramente quais mídias tradicionais acompanharam.

O que era

No sentido de compreender os antecedentes do caso, a literatura traz uma série de investigações, de diversas áreas do conhecimento. Lopes (2012) analisa o caso em quatro eixos principais: o suposto diagnóstico psiquiátrico do autor, a influência da Internet, o fundamentalismo religioso e a relação com questões de sexualidade, por meio uma análise psicanalítica de sua história pessoal.

Inicialmente, o autor questiona o diagnóstico de "esquizofrenia paranoide" atribuído a **W** pela mídia e por alguns psiquiatras à época do ocorrido. Argumenta-se que ele não apresentava sintomas clássicos da doença, como alucinações ou pensamento desorganizado. Em vez disso, sugere-se que ele poderia ter um "transtorno de personalidade esquizoide ou esquizotípica", caracterizado por isolamento social, rigidez emocional e dificuldade de relacionamento, mas sem perda de contato com a realidade. O artigo critica a tendência da mídia em "psiquiatrizar" o assassino, rotulando-o como "monstro" para distanciar-lo da normalidade humana, o que impede uma compreensão mais profunda das motivações por trás de seu ato.

A "influência da Internet" é outro fator explorado como possível contribuinte para o massacre pelos veículos, dado analisado também por Lopes (2012). **W** passava grande parte do tempo online, consumindo conteúdos violentos e jogos que podem ter alimentado sua fantasia de vingança. A Internet não apenas facilitou seu contato com ideias extremistas, mas também reforçou seu isolamento e fixação em imagens violentas. O autor discute como a exposição constante a imagens traumáticas e a falta de elaboração simbólica podem levar a comportamentos impulsivos e violentos, especialmente em indivíduos já predispostos a tais condutas.

Já o "fundamentalismo religioso" e as "questões sexuais" também são destacados por Lopes (2012) como elementos importantes na compreensão do massacre. **W** demonstrava uma mistura confusa de crenças religiosas, com influências do fundamentalismo islâmico e evangélico. Sua misoginia e obsessão pela pureza sexual são evidentes em sua carta de suicídio, onde ele expressa desprezo por mulheres e exige que apenas pessoas "castas" lidem com seu corpo após a morte. Lopes (2012) sugere que o bullying sofrido por Wellington na adolescência, especialmente por parte de meninas, pode ter alimentado sua raiva e desejo de vingança contra o sexo feminino. A barba longa de **W** é interpretada como um símbolo de virilidade e de sua identificação com figuras fundamentalistas.

Por fim, a análise psicanalítica de Lopes (2012) mergulha na história pessoal de **W**, destacando sua adoção, a relação simbiótica com a mãe adotiva e a ausência de uma figura paterna forte. A tentativa de suicídio de sua mãe biológica durante a gravidez e o abandono inicial são vistos como eventos traumáticos que marcaram sua *psique*. A morte da mãe adotiva teria agravado seu isolamento e desencadeado o desejo de regressão a um estado de fusão simbiótica, culminando no massacre como uma forma de vingança e de realização de fantasias sádicas.

Em conclusão, o massacre é entendido por Lopes (2012) como resultado de uma combinação de fatores, incluindo a personalidade esquizoide de **W**, sua história de abandono e adoção, o bullying sofrido na adolescência, a influência da Internet e o fundamentalismo religioso. A mídia, ao focar em explicações simplistas como a "loucura" ou a influência de jogos violentos, perde a oportunidade de compreender

as complexidades humanas por trás do ato. A psicanálise, por outro lado, busca entender as motivações profundas e os traumas que levaram W a cometer o massacre, destacando a importância de olhar para o passado e para as relações familiares na compreensão de atos violentos. Lopes (2012) enfatiza que embora o ato de **W** tenha sido monstruoso, ele não deve ser visto como um "monstro" inumano, mas como um produto de uma série de fatores psicológicos, sociais e ambientais que, combinados, resultaram em uma tragédia evitável.

"Engenheira, professora, atleta olímpica, atriz, jogador de futebol, modelo, militar, técnico em enfermagem e veterinária. Esses eram alguns dos sonhos das 12 crianças assassinadas naquele dia", anuncia reportagem do O Globo, de abril de 2024, que cobriu ato em memória aos 13 anos do caso (O GLOBO, 2024).

Das 12 vítimas fatais do Massacre de Realengo, 10 eram meninas, entre elas **L.M.**, de 14 anos. Sua mãe, **A.D.**, de 50 anos, descreve o impacto devastador ao receber a notícia da morte de sua filha: "Até hoje, é difícil encontrar palavras para descrever o que aconteceu naquela manhã. Quando soube da morte de **L.M.**, foi como se o mundo tivesse desabado sobre mim", relembra em entrevista para a BBC que olhou em retrospectiva o caso após 10 anos da tragédia (BERNARDO, 2021).

Em busca de força para seguir em frente, **A.D.** criou a associação Os Anjos de Realengo, que reúne familiares das vítimas da tragédia. Além disso, publicou o livro *Meu Anjo Luiza* em 2016 e passou a ministrar palestras sobre a prevenção da violência nas escolas, destinadas a pais, mães, responsáveis e alunos. "O Massacre de Realengo não pode ser esquecido. Lembrar é resistir, esquecer é permitir que isso aconteça novamente" (idem).

A.D. contou durante a entrevista sua visão do que ela era antes do caso:

A **A.D.** [falando dela mesma] **era uma pessoa muito alegre, muito feliz, né?** Eu sempre estive à frente de algumas **militâncias de ajudar o próximo e tal, de ações sociais.** Mas, depois do fato, **minha vida mudou completamente.** Hoje é outra história, **outra A.D.**, outra realidade de vida, porque a gente já não é mais a mesma pessoa, né? Antes de dizer que o que aconteceu ali foi algo muito sério, perdemos a vida, perdi a minha filha. Então é muito difícil. (grifos nossos)

Ela conta que sua filha, **L.M.**, vítima do ataque em Realengo, era uma menina "muito caseira, (...) muito alegre, muito responsável". (...) Ela não me dava problemas: problema nenhum de alteração, nem na escola, nem em lugar nenhum. Era uma menina muito calma". Ao relembrar de sua filha, reflete: "A gente tinha tanto cuidado, protegemos tanto. E perder a vida dentro de uma escola. (...) E é onde você acha que ele está seguro é onde ele vem justamente perder a vida". A imagem do "antes" daquela escola era uma imagem de segurança, que foi quebrada. "Ela gostava muito da escola. Gostava muito do diretor. Ela não... Nunca manifestou nada, assim, de anormal naquela escola", comenta. Apesar disso, a escola iniciou um diálogo sobre "bullying", que ainda era muito tabu e incipiente, como conta **A.D.**:

Ela em 2010, já no final do ano, né? Ela fez um trabalho do bullying. Ela e duas amigas. E esse trabalho me chamou muita atenção. Porque até então eu não... Era um assunto que não se falava na época, né? **Eu não tinha conhecimento do que era isso.** E, enfim... E quando elas fizeram, elas começaram a mostrar... Elas fizeram um videozinho. E **nesse videozinho tinha uma...Uma... Uma menina se cortando** e tal. E eu lembro que eu ainda falei assim... **Que absurdo é esse?** Que não sei o que, garota? Que que você tá fazendo? Ela... **Mãe, isso aqui acontece. Tá acontecendo.** E, enfim... Foi ali por ela... **E por essas duas meninas que eu comecei... A ter noção.** Em 2011, logo no começo... Aconteceu o que aconteceu. (...) Pois é. E **ali elas já estavam sinalizando os problemas que aconteciam.** (grifos nossos)

O que ficou

A.D., em entrevista para a pesquisa, indica que vem "de uma luta incansável desde 2011", não tendo desde lá "parado até hoje", definindo-se como:

Eu me defino como **uma mulher negra, uma mulher de luta.** Sou mãe, como eu falei, de uma das vítimas. A gente **não pode aceitar que fatos como esse sejam banalizados.** Seja mais um caso, mais um caso, mais um caso, porque não é. As nossas crianças estão dentro das escolas em busca de conhecimento de um futuro. Eles são, na verdade, o futuro do nosso país. Se a gente for falar de futuro, a gente fala de dentro da escola. Porque é de lá que vão sair novas autoridades. Autoridade, professor, médico, enfim. E a gente **aceitar fatos como esse, como o que aconteceu em Realengo e vem acontecendo paralelamente, é realmente um absurdo.** Então a **A.** é essa pessoa que está nessa **luta para que amenize ou que pare de vez tanta violência no âmbito escolar.** (...) Então, hoje eu tenho que me centralizar em outras coisas, **para que aquilo que eu falei também, a morte dela não seja em vão.** A gente precisa **transformar vidas e é a esperança** que eu tenho de conseguir, porque eu posso não alcançar todo mundo, né? Mas se a gente alcança dois, três, já faz a diferença, porque esses aí já vão alcançando mais três. Então, hoje eu **me vejo como uma militante.** (grifos nossos)

Ficou, para **A.D.**, um misto de sentimento de "banalização" e de "aceitação" social do ocorrido, com uma vontade de "luta", de "militância", diante do "absurdo" da possibilidade que as mortes tenham sido "em vão". A partir dessa ação, a "esperança" é de "amenizar" ou "parar de vez" com a violência no âmbito escolar e de "transformar vidas".

Ela contou que considera "inaceitável" pensar que a escola, onde acreditava ser um espaço seguro, foi onde sua filha perdeu a vida. "E o que eu faço dessa história, né? Ou eu entro dentro de um quarto e vou morrendo aos poucos, dia após dia, ou eu vou à luta para que tenha mudança, para que outras famílias não passem pelo que a gente passou". O sentimento do que ficou da "morte", aqui, é sinalização de ação para "mudança" social, para além de si mesma.

Sobre as outras mães, pais, responsáveis e familiares das vítimas, **A.D.** conta que o começo pós ataque foi "muito difícil", por conta da busca de culpados: "culpa professor, culpa direção, culpa que não tem segurança". O sentimento de impotência e de busca por uma justiça na base de retaliação é expresso: "No começo, (...) você está muito mexida emocionalmente, então você ataca mesmo". Explica, contudo, que, com o passar do tempo, essa reação imediata se transforma, "depois a cabeça vai assentando, né? É porque não adianta eu culpar (...), porque a gente nem imaginava que isso um dia poderia acontecer". E o sentimento de coletividade surge: "Todo mundo que estava ali dentro foi vítima", conclui.

Ela comentou também sobre a ação rápida e intervencionista do Estado no momento: "Mas assim, eles não deixavam a gente pensar. Eles tomavam a frente. Eles tomavam a frente e já iam... Sabe? Foi muito rápido. Foi tudo muito rápido. O Ministério Público... Eu acho que era isso mesmo, né? Você está muito abalada, é isso... Nem pensam." Ela explica que, além da polícia e do executivo municipal, também foram envolvidos Ministério Público, Defensoria Pública e serviços de assistência e saúde como o CAPS.

A.D. conta indignada que, a médio prazo, ficou como "compensação" do Estado meio salário mínimo para cada vítima:

Olha o absurdo: o que você faz com meio salário mínimo? E depois isso iria cair para um terço. E, assim, **só de medicação... (...) Vai muito mais do que isso.** E aí eu comecei com a luta para que, junto com elas, para que mudasse essa história, para que tivesse o direito a uma pensão vitalícia e tal, e que aumentasse isso, né? **Pelo amor de Deus.** Só que a gente não conseguiu aumentar, mas conseguimos fazer que não caísse. Que permanecesse... Que não caísse para um terço. Que permanecesse como está. **Mas é uma luta que ainda... A gente vai buscar, porque... Continua lutando, porque... É um absurdo isso.** (grifos nossos)

Explica, ainda, que a maioria das famílias parou de comentar sobre o caso. "Ficou uma coisa assim, bem fechada; a única bocuda sou eu, que vou falar o que aconteceu". Contou a história de um senhor que perdeu o filho e que, depois de mudarem de casa, em seguida, perdeu a esposa para o suicídio: "Não aguentou a dor; (...) é uma tragédia que te causa, sabe, várias consequências. (...) Muita gente toma medicação. E aí você recebe uma pensão dessa...".

Acerca da reação inicial das crianças, explica que "Elas estavam muito assustadas. Qualquer barulho era motivo de alarme, foi muito difícil, não foi fácil retornar com eles para a escola. Muitos nem retornaram. Foi reconstrução mesmo, passo a passo, pouco a pouco."

Sobre o impacto na escola, conta que "tentaram se reconstruir novamente", usando desde ações literais para tal - "foi reformar toda a escola para não ficar lembranças do que aconteceu" - como de estratégias subjetivas de retomada da confiança - "conquistar as crianças de volta". **A.D.** analisa, no entanto, que a tentativa de apagamento não surte efeito pleno: "Todo mundo que olha pra ali sabe que foi aqui. Foi aqui que aconteceu essa história, que (...) virou os olhos do mundo, né? Porque até hoje ela é olhada como a escola que teve o ataque. E, assim, a diretora [da época] carrega um peso muito grande por isso, né? Apesar dela nem estar lá, está sendo procurada, (...) todo mundo cobrando. Então... mudança radical [da escola]". Em outro trecho comentando sobre

essa tentativa, sintetiza: "É como se estivesse jogando a sujeira pra debaixo do tapete".

E foi a partir da comunidade a decisão de não apagamento, mas de memorial, conta ela que:

No começo o pessoal ficava muito revoltado, né? **Mas muita gente também queria reconstruir a escola.** Levantou a hipótese de **derrubar a escola.** Faz um hospital. **Onde perdeu vida, vai gerar vida.** Tira, faz um memorial enorme. Arranca a escola. E a comunidade... Alguns ex-alunos, professores, **pessoal da comunidade... Se reuniu e... Não, não vamos derrubar a escola.** Nós vamos reconstruir essa escola. Né? Nós vamos... **Renascer das cinzas** de novo. E **conseguiram. Conseguiram.** Eles **não desistiram.** E...E foi muito bom, né? Porque... A gente não pode destruir a escola, né? A escola tem que ter. (grifos nossos)

Assim é narrado o memorial surgido a partir da união da comunidade escolar, como um "renascer das cinzas", em que "conseguiram", "não desistiram". E a síntese é que "foi muito bom" construir uma ação coletiva em antagonismo à "destruição".

Em 2015, foi construído um memorial com esculturas de bronze representando 11 das 12 crianças mortas, próximo à escola Tasso da Silveira. A família de uma das vítimas optou por não permitir a reprodução de sua imagem.

T, de 13 anos, foi atingida por quatro dos 62 tiros disparados no Massacre de Realengo. Ela sobreviveu fingindo-se de morta, mas uma bala alojou-se em sua coluna, deixando-a paraplégica. Após 68 dias hospitalizada, T voltou à escola e hoje cursa Direito, sonhando em ser juíza. "Entre na escola andando e sai de lá com uma lesão na medula. Na época, senti muita raiva. Fiquei revoltada mesmo. Tive que reaprender a viver", avaliou (idem).

A tragédia impactou também a jornalista Daniela Kopsch, que cobriu o caso e posteriormente lançou um livro de ficção, *O Pior Dia de Todos*, baseado em relatos de sobreviventes, como **L1** e **L2**. Estas duas estudantes fugiram de mãos dadas durante o ataque e se esconderam na casa de uma vizinha. L2, hoje com 23 anos, estuda Enfermagem e trabalha em um escritório de Direito, continua a perseguir seus sonhos, apesar dos traumas. "Foi sofrido, sim, relembrar o que aconteceu [ao depor para a obra]. Mas, por outro lado, me encheu de esperança para continuar correndo atrás dos meus sonhos", conta (idem).

O que se anuncia

A.D. expressa uma sensação de que, após cada tragédia, há um momento inicial de comoção e promessas de mudança, mas que, com o tempo, o caso é esquecido: "Vamos mudar, vamos mudar. E daqui a pouco, acabou. Abafou! E aí vem o outro caso. E o outro caso." Ela reforça a importância de não permitir que esses fatos caiam no esquecimento: "Lembrar é reagir, esquecer é permitir. Toda vez que eu esqueço um fato que aconteceu... Um momento como esse... eu estou permitindo que ele aconteça novamente." Para ela, é necessário falar sobre o ocorrido, mesmo que seja doloroso: "Não me dói? [Dói], machuca. Ter que falar desse caso toda hora. Mas, se é necessário falar para que a gente veja mudança. Para que a gente alcance vidas... Eu vou repetir até o fim da minha vida."

A.D. também fala sobre o legado deixado pelas vítimas, que, para ela, é um legado de mudança e esperança: “Eu acredito que eles foram, deixaram um legado, né? De mudança, de esperança e é isso que eu tento fazer.” Ela destaca a necessidade de não perder a esperança, especialmente entre os jovens: “Que através disso tudo a gente vê muitas crianças, muitos adolescentes desistindo. E a mensagem que a gente deixa é que não perca a esperança e nem a vontade de fazer diferente, de ser diferente, né?”

Sobre o papel das escolas, ela defende a necessidade de maior investimento e preparo dos profissionais: “Eu acho que os pais precisam estar presentes, as nossas autoridades, a sociedade em si, né? Porque a gente já ouviu falar do que aconteceu, do que vem acontecendo, mas não adianta. Nós sozinhas não vamos mudar.” Ela reforça a importância da união de todos para promover mudanças: “Nós temos que estar juntos, acompanhando seus filhos, vendo o que está acontecendo, entendeu? Se não, a gente não consegue mudar nada. É uma união de todos.”

Então, eu tenho **esperança nas nossas autoridades**, né? Porque a gente precisa deles. Que as **famílias, que as mães, né? Observem mais o que seus filhos estão fazendo nas redes sociais**. Eu sei que muitas têm que trabalhar, né? Não têm o tempo, mas a prioridade da nossa vida é nossos filhos, né? Então, eu tenho a esperança de que tudo isso que veio acontecer, que as famílias comecem a olhar para os seus filhos, comecem a ver o que está acontecendo com eles, observar dia após dia. Mudança nas escolas, né? A gente, como eu comentei, as escolas estão abertas, muitas delas. **A gente precisa do inspetor dentro da escola. Hoje não tem. A gente precisa do porteiro**. A gente precisa que nossos filhos estejam seguros dentro das escolas, aonde sempre foi, né? Sempre foi... Falar de escola era falar, né? Era um respeito incrível. E **hoje a gente não vê nossas escolas sendo respeitadas. Nossas crianças, nossos adolescentes. Nem os nossos professores**. Porque muitas das crianças **já vêm com problemas de dentro de suas casas, e se nossos professores estivessem melhor orientados, né? Capacitados** para esse tipo... Porque eles estão ali para ensinar, mas para observar. A gente precisa que observem as nossas crianças e **tratem delas antes que o mal chegue. Né? Trabalhe com prevenção**. (...) Eu acho que precisa de mais trabalho pelas redes sociais. A gente **precisa botar os órgãos competentes pesquisando mais**, se aprofundando, porque o negócio é muito sério. (...) Eu acho que eles precisam olhar mais para as escolas, **investir mais, mais investimentos nas nossas escolas, tanto na estrutura, quanto com profissionais capacitados**. Essa é a parte que eles podem se envolver, investindo em pesquisas, investindo em **palestras**, investindo em **preparar os seus professores**. (...) A gente fala professor, mas é **o corpo docente [profissionais da educação] todo**. (...) E a gente não pode permitir isso. **Tem que cobrar. Tem que ir para cima**. (grifos nossos)

A respeito da legislação, **A.D.** critica a falta de cumprimento das normas existentes: “Sobre a lei de bullying: não adianta ter leis e não ser cumprida. Não é cumprida, então do que adianta ainda? Adianta de nada. É mais uma lei.” No entanto, ela reconhece avanços pontuais, como a presença da guarda municipal nas escolas: “A gente correu

muito atrás para que isso acontecesse. Eles estão lá, mas não estão armados. Mas já impõem o respeito."

Ela também menciona outras conquistas importantes, como o retorno de crianças que haviam deixado de frequentar a escola após o trauma: "Nós conseguimos que as crianças, na época, que tinham sofrido, né? Sobreviveram, né? Os que não conseguiam mais ir para a escola, que eles tivessem aula em casa, com um professor mesmo da escola. Que eles conseguissem computadores. E essas crianças, depois, retornaram à escola." Para ela, essa foi uma vitória significativa: "Eu acho que foi um grande ganho para a associação. Essa associação [Os Anjos de Realengo] não existiria se não fosse para fazer isso. Para transformar, né? Para transformar vidas."

Por fim, a entrevistada expressa seu sonho com um futuro de mudanças na educação e nas escolas: "Eu vejo assim, eu sonho com a mudança, né, na educação, mudança nas nossas escolas, eu sonho com trabalhos dentro da escola." Ela reforça sua determinação em continuar lutando por essas transformações: "Eu tô correndo atrás pra isso, acho que é isso, é isso, eu espero que tenha bastante vontade."

5.2. Goiânia, Goiás (2017)

Goiânia, capital de Goiás, é a cidade mais populosa do estado, e a décima cidade mais populosa do Brasil. Atualmente conta com 1.437.366 habitantes, é um importante polo econômico, considerado um centro estratégico para áreas da indústria, medicina, moda e agricultura.

O que foi

De acordo com matérias publicadas na época, em 20/02/2017 um adolescente de 14 anos atirou contra colegas de sala do Colégio Goyases, escola particular, em Goiânia (GO). Dois estudantes, ambos de 13 anos, morreram na sala de aula. Outros quatro alunos feridos (três meninas e um menino) foram hospitalizados.

JP, que se sentava atrás do atirador, foi o primeiro a ser alvejado com três tiros à queima-roupa. "Ele estava sentado, discutindo o trabalho que a gente ia apresentar no dia seguinte. Ele atirou. Eu corri", lembra um dos sobreviventes. "Vou matar todo mundo", gritou o atirador, descarregando o pente de doze balas aleatoriamente, num movimento circular. Além de **JP** cinco alunos foram atingidos: **JV** e **H** ambos de 13 anos, **IM**, **LF** e **MM**, as três de 14 anos. **JV** era o melhor amigo do atirador.

Carregado o segundo cartucho **JC** deu um tiro, quando foi convencido pela coordenadora a travar a arma. Outros funcionários da escola entrevistaram e o levaram para a biblioteca até a chegada dos policiais que o encaminharam à Delegacia Estadual de Apuração de Atos Infracionais (Depai).

O motivo teria sido bullying que o atirador vinha sofrendo pelo primeiro colega atingido. Depois, "perdeu o controle e teve vontade de matar mais pessoas". O adolescente tinha mais munição. Segundo o delegado, "se inspirou nos massacres de Columbine e de Realengo... ficou dois meses planejando a ação".

A informação sobre bullying é confirmada por um colega que estava na sala: "ele era vítima de piadas maldosas". Outros relatos encontrados: "já tinha feito ameaças" (aluna do 8º ano do Ensino Fundamental). "Ele lia livros satânicos, falava que ia matar alguns dos colegas. Um dos garotos que foi morto falava que ele fedia e chegou a levar um desodorante para sala".

JC era filho de policiais militares, a arma, pistola Taurus PT 100 calibre .40, de uso da PM pertencia à mãe dele. De acordo com o delegado, "ele sabia onde os pais guardavam a arma. Ontem ele pegou, guardou na mochila e levou para a escola. Ele disse que ninguém o ensinou a atirar, ele aprendeu sozinho, mas não entrou em detalhes de como aprendeu."

No início da noite do atentado, pais, mães, responsáveis, alunos, funcionários e professores da escola fizeram uma vigília na porta da instituição onde o atentado aconteceu. Várias pessoas se mobilizaram no local acendendo velas e fazendo orações.

Outros depoimentos, em trabalho de campo, foram coletados individualmente e de modo online com uma das vítimas **IM** (que ficou paraplégica) e sua mãe **I** que trabalha durante o dia em um hospital em Goiás e, à noite, com adolescentes, jovens e adultos na EJA (Educação de Jovens e Adultos).

A primeira entrevista foi com a mãe que detalhou o dia do atentado e as consequências em sua vida e da sua família. Em um segundo momento, a entrevistada foi **IM**, que trouxe suas memórias do atentado e como convive com as sequelas físicas e emocionais geradas pela tragédia. Os dois relatos foram impactantes para as pesquisadoras e difícil para as entrevistadas, dada a emoção ao rememorar os fatos, levando a várias interrupções no decorrer dos relatos para que as entrevistadas pudessem se recompor.

Outros depoimentos, em trabalho de campo, foram coletados individualmente e de modo online com uma das vítimas (que ficou paraplégica) e sua mãe. Esta última trabalha durante o dia em um hospital em Goiás, referência no tratamento de câncer e, à noite, com adolescentes, jovens e adultos na EJA (Educação de Jovens e Adultos).

Na primeira entrevista a mãe detalhou o dia do atentado e as consequências em sua vida e da sua família. Em um segundo momento, a entrevistada foi a jovem, que trouxe suas memórias do atentado e como convive com as sequelas físicas e emocionais geradas pelo acontecimento. Os dois relatos foram impactantes para as pesquisadoras e difícil para as entrevistadas, dada a emoção ao rememorar os fatos, levando a várias interrupções no decorrer dos relatos para que as entrevistadas pudessem se recompor.

Bericat (2000) em suas análises, procura compreender situações sociais tendo como princípio que as emoções são a origem e a base de toda relação social. Existem diferentes formas de expressar as emoções e segundo abordagem de Marina Ariza (2022), as emoções são lentes especiais para conhecer processos de integração e organização social; expressam o apoio emocional da vida social e das bases afetivas que estruturam a reciprocidade entre os indivíduos; preserva a ordem ou a promoção de conflitos sociais porque respondem pela natureza afetiva da ação social.

Os depoimentos mostram que vivemos em um contexto de incerteza com um sentimento permanente de risco. As emoções não são somente resultado de interações do aqui-agora, mas formas de ser, de interpretar e construir o mundo que são validados

culturalmente (Le Breton, 2012).

Ao rememorar o dia do atentado, **IM** relata que estavam em sala de aula mexendo com balões, porque no dia seguinte seria a Feira de Ciências. Por volta das 11h escutaram um barulho, e pensaram que fosse um dos balões estourando, mas na verdade foi a arma que estava na mochila do agressor que disparou. Nesse momento, uma professora pediu que todos os estudantes voltassem para seus lugares, e foi quando o agressor sacou a arma e disparou contra todos. A jovem tentou correr, mas baleada, caiu no chão e viu dois de seus amigos serem mortos. Levou quatro tiros, sendo dois nas costas, um no pescoço e um na mão, resultando perfuração nos dois pulmões e lesão na medula que a deixou paraplégica.

O agressor atirou em **JP** que estava junto com **JV**, mas este segundo não correu.

Eu lembro exatamente, eu virando para ele e falando, corre **JV**, corre! Sai daqui! E ele não correu. Eles eram melhores amigos. E aí ele (atirador) virou para mim. Que isso? O que você está fazendo? Pára! E aí ele achou, sabe, que podia parar. E o menino deu uns dois passos. Ele é muito alto. Deu uns dois passos assim e acertou o **JV**... caiu olhando para mim, com a cabeça virada para mim. Nisso, ele ia e vinha. **JV** desmaiava e acordava. Assim que eu levei o primeiro tiro, na verdade, eu caí e desmaiei. Pouco depois eu acordei. Já acordei e já estava...

Já não tinha quase ninguém na sala, assim. Só os meninos e o **JC** (atirador). E ... aí depois que ele acertou no **JV**... foi eu e ele, né? Vivos lá na sala.

E ele andava de um lado para o outro com a arma. Tinha hora que ele chegava perto de mim, apontava e eu pensava, nossa, agora eu vou morrer mesmo. E eu me beliscava. E eu gritava aos meus pais, gritava até aos meus cachorros, porque eu achava que eu estava no pesadelo. Eu me beliscava e fiquei roxa mesmo. Me beliscava porque eu achei que era um pesadelo, porque eu não sabia o que estava acontecendo. E eu tentei me rastejar. E no que eu tentei me rastejar, e eu não conseguia, não conseguia levantar. Eu falei, caramba, minhas pernas. Eu já sabia que eu tinha ficado paraplégica.

A jovem foi salva por um bombeiro que tinha um filho na escola, e a encontrou no chão, enquanto a coordenadora tentava convencer o atirador a sair da sala. A coordenadora pedia que **IM** se acalmasse para que o atirador não percebesse que ela estava viva. O bombeiro pedia que ela não dormisse, que ficasse acordada, e relata que isso a acalmou pois percebeu que estava sendo socorrida. Foi tirada da sala e encaminhada para o hospital de helicóptero, devido a gravidade dos seus ferimentos e o risco de vida que corria.

No hospital, teve quatro paradas cardíacas. Ao acordar se sentia dolorida: "eu acordei com isso aqui, sabe, o peito todo machucado todo dolorido." A primeira pessoa com quem falou foi sua mãe e pediu: "pede para os médicos que eu quero minhas pernas de volta."

Em casa, recebeu visitas da família e dos amigos, o que a ajudou a aceitar o que aconteceu, sentindo-se acolhida.

Após o ataque, a escola ficou alguns dias sem aula e depois reabre normalmente.

O que era

Segundo **IM**, o agressor tinha transtorno psiquiátrico, era adorador de Hitler, do nazismo e de livros satânicos

A gente teve uma vez uma prova de ética, que era para desenhar o mundo de paz, todo mundo desenhou o mundo e árvores, sabe? Ele desenhou que o mundo de paz dele era o nazismo. Então, ele fazia o gesto o tempo inteiro lá de Hitler, ele gostava muito disso, sabe? Ele adorava isso. E teve uma vez que ele chegou aí com a cruz suástica no uniforme do colégio. E a gente sabe que isso é proibido no mundo inteiro. Então, a gente sabia que algo, né, não estava certo, porque a gente falava oi, tudo bem, como é que você está, cumprimentava ele, e ele falava assim: que oi o quê? Eu vou te matar, eu vou matar sua família. Ele era assim, as brincadeiras eram de enforcar.

Então, a gente sabe que esses sinais foram dados, mas a escola e os pais foram muito negligentes [...] A gente chegava a falar, a escola sabia, tem foto dele com essa cruz no uniforme. Na agenda dele, se eu não me engano, o livro de História também tinha desenhado, a escola via. Tinha essa prova também, que a escola viu, só que nunca foi feito nada, pelo menos não do meu conhecimento, assim, sabe?

A "lei do silêncio", que é a lei do tráfico quando as comunidades vivem em clima de tensão devido à guerra entre facções e mostra como é difícil encarar de frente problemas que a escola não consegue solucionar, discutir possíveis saídas, incorporando nessa discussão todo o corpo técnico pedagógico e abrindo portas para massacres como aconteceram.

Durante a investigação policial, foram encontrados desenhos de nazismo nas paredes do quarto do agressor. No entanto, os pais, mães e responsáveis não fizeram nada e os estudantes não comentaram com eles. Esses fatos não foram levados a sério nem pela escola e nem pela família do atirador: "Mas quando a gente parar para pensar (...) não é normal, você adorar o nazismo, e essas coisas, e achar que está tudo certo", disse a jovem.

Relata que **JP** era o alvo do atacante: na sua mochila foi encontrado o endereço de **JP**.

Segundo relato de **I** mãe da jovem, o pai de um aluno que é bombeiro, viu que a jovem ainda estava viva e disse à polícia que tinham que tirá-la de lá.

E a polícia diz que não podia tirar, porque não pode mexer na cena do crime, né? E eles não podiam ir mexer, só o SAMU ou o Corpo

de Bombeiros. Aí ele se identificou como sendo um bombeiro militar... Aí já tinha chegado um helicóptero do GAE, que nem é um helicóptero de socorro. Ele é um helicóptero da polícia...

Polícia armada, que eles achavam que eram bandidos, né?... E o helicóptero não era preparado. Quando o helicóptero chegou, o SAMU chegou junto, né? Aí entrou uma enfermeira do SAMU no helicóptero junto. Mas não tinha UTI pra dar esse tipo de socorro. (...) Eles foram tentando estabilizar ela, com o que tinha ali. Mas se não fosse a atitude o rapaz do corpo de bombeiro... (a filha) tinha morrido na ambulância, porque era um momento de muito trânsito, né?... hora de almoço, saída de escola, de faculdade, tudo... se ela não tivesse ido dessa forma, se ele não tivesse intercedido, e não tivesse chegado o helicóptero, ela teria morrido. Então, por isso que eu digo: Ela lutou pra viver, porque teve parada... tiveram que voltar e entubar, né? (...) Quando eu cheguei na porta da escola, eu fiquei lá sentada um tempo... Até eu saber de fato a real situação dela... já era por volta de umas duas horas da tarde. Aí eu fui pro Hugo (Hospital de Urgências de Goiânia)... me chamaram pra uma sala, falaram que ela tava numa sala de reanimação... que ia fazer uma cirurgia... Aí eu vi ela lá, já entubada, e aí o médico me falou que uma das balas tinha atingido a coluna dela... Aí o meu chão acabou, o meu mundo acabou.

... Ela foi pra UTI, ela ficou 21 dias, 21 noites ... ela só dizia que queria as pernas de volta. ...Teve os dois pulmões atingidos, ela teve uma infecção, teve que voltar de novo pro...centro cirúrgico, né? Pra limpar o pulmão. E voltou a ser entubada, né? Aí depois ela foi melhorando, né? Graças a Deus ela foi... Foi melhorando, foi reestabelecendo. Mas foram dias muito difíceis, de muito choro, de muito...mas também agradecido, né? Por estar viva, por ter tido a oportunidade de viver de novo, porque teve uns meninos que morreram e as mães não tiveram a oportunidade de trazer eles pra casa, né? ... não teve tempo nem de despedir.

Para I, a escola era “pacata”, bons professores, mas “infelizmente falhou”. Foi a primeira escola que a filha frequentou desde os quatro anos de idade “até o dia da tragédia.”

Coordenação que é rígida demais passa medo para as crianças... eles têm medo de falar tudo... Se a coordenação não fosse tão rígida.. Talvez ouvir, dar mais atenção para o que os meninos estão falando ... porque ouviu, viu alguma coisa. Então, eu acho que não teve esse olhar atento, mas era uma escola que eu considerava que atendia às nossas necessidades em relação à educação. Mas falhou. A gente fica sabendo das falas e a escola não fez nada. Então, eu penso que a negligência não pode existir quando tem falas, quando tem evidências.

Segue:

Quando você fala que quer matar sua mãe ou que sua mãe tem que morrer ...tem que matar todo mundo... São falas e gestos,

são sinais, né? Quando a pessoa tem comportamento e falas agressivas...leva livro satânico pra escola, adora Hitler. Acha que todo mundo mente, que a história é uma mentira, que Hitler era o bom da história...não tem como achar que estava tudo normal. E a escola não fez nada.

Se havia bullying, a mãe acredita que,

não tinha bullying. O menino tinha problema ... Também, o menino (atirador) tinha 1,80m! E o que ele dizia que, o que fazia o bullying com ele, eu imagino que ele devia ter 1,48m! Eu tenho 1,50m e ele era menor que eu. Então, assim, o bullying do menor para o maior não se justifica. E ainda o maior sendo filho de pai, mãe policial. Então, eu não acredito no bullying, sabe? Não acredito. O menino tinha insanidade qualquer e os pais não tratou.

Entende o que justifica o atentado,

...quando você tem um laudo, e quando é uma criança que já vem com adoração à Hitler... gosta de livros satânicos, que acha que o holocausto... que a história está mentindo, que isso não existiu, que o outro lá era um herói, ... não é um adolescente normal, né? Aí falar que ah, não, é porque o (menino que foi morto) levou desodorante porque ele era fedido... Não, o braço fedido é pertinente a quase todos os adolescentes. Aí você vai tratar ou não? Às vezes você trata que quando chega no fim da manhã a criança já está precisando de tomar um banhozinho de novo, um desodorante, alguma coisa assim. Então, assim, eu acho muito raso essa fala de bullying, dizer que ah, é "porque falou que eu era fedido... levou o desodorante pra mim". Porque isso foi noticiado na mídia. Não acredito no bullying, eu acho que ele tinha um transtorno, eu acho que ele tinha... uma doença preexistente, que foi negligenciado pela família.

...Quando a escola que ele estudou, encaminhou ele pro psicólogo ...parece que a família não levou. Então a escola não renovou a matrícula. Foi quando ele foi pra essa outra escola... aí deu no que deu. Porque se ele já tinha... uma predisposição à violência na outra escola, e que levou pro psicólogo e a família não tratou... então já tinha um problema preexistente. Então, eu não acredito no bullying, porque se eu disser que é bullying, eu vou estar dizendo que as vítimas são as culpadas e não são.

...ele pensava em ir na casa do (JP) matar todo mundo... Ele tava pensando muito no que ia fazer, sabe? ...a ponto de pegar o endereço do menino pra pensar em ir na casa dele pra matar... houve negligência, né? da família... da escola.

O que ficou

Atualmente IM tem 20 anos e estuda publicidade na parte da manhã e faz estágio à tarde. É defensora de direitos da pessoa deficiente.

Ela se considera uma pessoa muito feliz e apaixonada pela família (mora com os pais e seu irmão); extrovertida, e gosta muito de comunicação. Sonha em terminar a faculdade, ter sua agência de marketing, ajudar seus pais e família, ter casa própria, viajar e "conhecer o mundo". Depois da tragédia, quando viu a morte de frente disse: "Eu aproveito os meus dias como se fosse o último, assim, sabe?"

Antes do atentado, a jovem "não dependia de ninguém pra nada, sabe? Eu era completamente independente" e não tomava remédios. Após o ataque seu "mundo deu um giro de 360 graus, mas ainda sou uma menina risonha". Atualmente depende de sua mãe para tudo: "Ajudar a vestir roupa, pegar água pra mim, ir no banheiro, pra eu sair e até a pentear o cabelo, que, às vezes, eu não consigo ... Eu fico em casa sozinha, mas não dá pra ser por muito tempo".

Também faz uso de treze comprimidos ao dia, por conta da lesão medular que lhe causou uma bexiga neurogênica, além de remédio para dor, intestino, espasmos e antidepressivos, pois desenvolveu "crise de ansiedade e Síndrome do Pânico". Passou a dormir com os pais, porque tem muitos pesadelos, com o menino que perpetrou o ataque. Para sair, só pode ir a locais com acessibilidade: "Hoje, antes de ir, eu tenho que perguntar, é acessível? Como é que é? Minha cadeira passa?" E sente falta de dançar, "é apaixonada pela dança".

A mãe reitera a perda da independência decorrente do atentado:

...hoje tudo que a gente vai fazer, a gente tem que repensar, né? Como que é, como que vai ser essa logística ... porque a gente sabe que a gente ainda está numa realidade muito diferente do que os deficientes precisam, né? ... Antes eu não tinha essa visibilidade, essa visão desse mundo, né? Porque a gente era, todo mundo era independente. Meus filhos eram independentes, né?

Segue no relato:

...antes da tragédia IM era muito comunicativa...muito alegre... continua alegre, continua comunicativa, mas tem os momentos de angústia, de tristeza, de querer andar, de querer fazer as coisas sozinha, né?... Ela é jovem, tinha 14 anos na época e hoje ela tem 20... Pra ela as coisas são mais difíceis, né? Mas gosta de sair, vai para as baladas, vai para as chopadas da faculdade, né?

Contudo, a mãe não perde o otimismo: "hoje eu sou, assim, não sou tão alegre quanto antes porque não é fácil, né? Mas a gente procura viver da melhor forma possível. A gente procura tirar as lições, o proveito do que a gente tem para o dia".

Inspirada em Frida Kahlo, **IM** afirma: "pernas para que te quero se tenho asas para voar?".

Outro trauma marcante para a jovem é não conseguir entrar em uma sala de aula tranquila:

Toda vez que eu entro numa sala de aula, eu me enxergo caída, cheia de sangue, pedindo socorro ... Vejo meus amigos caídos, né? Vejo um menino andando de um lado para o outro, com a arma. E também, em todo lugar que eu vou, eu traço uma rota de fuga... Eu não tenho paz quando eu saio, sabe? Então... E principalmente depois que o garoto foi solto... Eu tenho muito medo de encontrar ele.

Teme encontrar o agressor porque ele reside em bairro próximo à sua casa e estuda na mesma universidade. Muitas vezes deixa de frequentar festas na faculdade, com medo de encontrá-lo, principalmente porque ele, em seu depoimento, diz não se arrepender.

No começo teve dificuldades em aceitar a sua situação e a morte das pessoas:

Eu já sabia dos meninos que eu fiquei na sala com eles. Eu vi meu melhor amigo sendo atingido. Eu lembro de tudo. De lá para cá fui só recuperando. Tem dias de altos e baixos. No começo não queria aceitar não. Pra mim, não ia conseguir viver e eu pedia para os médicos me levar (matar). Falava para Deus me levar e eu não queria viver daquele jeito.

No ano seguinte ao atentado, quando **IM** pode voltar a estudar, mudou de escola, sem condições de continuar, na mesma, por conta da memória do trauma, "era muito difícil enfrentar essa realidade":

Foi um momento muito difícil. Porque o ambiente escolar, querendo ou não, tá marcado na minha memória. ... Eu vivi num ambiente escolar algo terrível! O pior dia da minha vida. Foi num ambiente escolar que eu parei de andar (...) Principalmente no comecinho, eu não conseguia entrar na sala de aula sem que já estivesse gente dentro e sem que já estivesse gente me acompanhando. Sabe? comigo, do lado ... porque eu me via e vejo até hoje, mesmo na faculdade, sete anos depois, eu me vejo no chão, ensanguentada, pedindo socorro...Qualquer barulho assim eu já fico em estado de alerta. Eu sento próximo da porta... eu traço rota de fuga. Eu não consigo sentar mais pra frente. Do outro lado, não consigo. Então... É isso. É muito difícil pra mim... eu conseguir entrar num lugar que me fez parar de andar. Então, agora eu consigo seguir em frente... Eu tenho mais dificuldade de estar em casa, para estudar, porque tudo me remete ao dia.

Quanto ao futuro **IM** quer concluir a faculdade, ter um carro adaptado para sua condição física, ter casa própria, ajudar seus pais, viver cercada de amigos e animais e procurando sempre justiça, para que ninguém passe mais por isso.

O que se anuncia

O perpetrador dos disparos cumpriu medida socioeducativa prevista até três anos de internação no Centro de Atendimento Socioeducativo (Case) de Anápolis, a 55 km da capital. Nenhuma informação foi dada pelo Tribunal de Justiça do Estado de Goiás (TJ-GO) sobre o motivo de ele ter deixado o Case antes do período previsto inicialmente, porque o caso corre em segredo de Justiça.

Os pais da jovem paraplégica processaram a escola e os pais do atirador. Mas a única coisa que recebem é o valor de um salário-mínimo, dado pela escola, que utilizam para pagar a faculdade da filha. Em relação aos pais do perpetrador, nada receberam. Relatam que suas despesas são altas porque necessitam pagar médicos, comprar fraldas e medicamentos para a jovem. O processo segue em andamento e a jovem trava uma luta na justiça, pois não quer que seu caso caia no esquecimento, mesmo sabendo que este não foi o primeiro e não será o último. Por isso, a jovem sempre se disponibiliza a dar entrevistas e a falar sobre o que aconteceu:

Todo mundo é suscetível a isso, e que não pode mais acontecer. Nunca poderia ter acontecido...Porque eu acho que não tem uma política incisiva ... Tinha que ter mais segurança nas escolas sim ... Eu acho que infelizmente não vai parar, não vai acabar, porque a prova está aí, os números estão aí, estão aumentando (dos atentados) (...) São pessoas que adoram supremacias brancas, adoradores do nazismo e de Hitler. A gente encontra esse denominador comum. Eu não acho que seja coincidência, não pode mais passar em televisão, mas a gente vê muito, escuta muito eles falarem que se inspirou em tal caso. Por exemplo, o autor da minha tragédia, ele se inspirou em Realengo e Columbine. Então assim, eu acho que é válido isso de não mostrar na televisão, mas pra quem passa, também fica uma sensação de tipo: cara, ninguém sabe quem é, ninguém conhece o rosto dessa pessoa, essa pessoa falou que não se arrependeu, então para ela fazer de novo, de um dia para o outro...

Segundo o relatório "O extremismo de direita entre adolescentes e jovens no Brasil: ataques as escolas e alternativas para a ação governamental" (BRASIL, 2023), o elemento estruturador é o extremismo composto de um teor misógino, racista, xenofóbico, etc. Os sinais de pertencimento a estes grupos mostram um fascínio e propensão à ideologia neonazista, ao uso de armas participando de uma subcultura extremista e demonstrando inspiração e referência a grupos e atos violentos anteriores.

Para a mãe,

Não basta encaminhar para o psicólogo. Não posso pegar meus alunos e encaminhar se eu não vou ter uma resposta, se eu não vou ter um parecer, um laudo técnico. A escola tem que ter um retorno de alguma forma... Independente se públicas ou não, né? Se encaminhou, tem que ter resposta.

...Os jovens hoje estão adoentados, estão sendo negligenciados.

Aí eu parto também pra aquele princípio de que é um problema de saúde pública. Porque a gente tem dificuldade pra poder marcar uma consulta com psicólogo, com psiquiatra... Aí não é todo mundo que tem um plano de saúde. Às vezes as pessoas precisam do SUS. Aí você vai uma vez, o retorno é daqui há dois, três meses.

Ou...sei lá quando que é o retorno... o tratamento precisa ser incisivo... não pode ser negligenciado. Nenhuma instância. A saúde pública tinha que vigiar mais, tinha que ser mais pontual, sabe? Medicamento, tratamento, terapia, psicólogo, psiquiatra, tinha que ser um atendimento mais rápido.

Segue: "manda os filhos pra escola achando que tá no lugar mais seguro do mundo. No entanto, não existe mais lugar seguro no mundo. Nem nas escolas". E lamenta que, segundo comentam, "as pessoas que continuam estudando lá, nunca mais falaram no assunto com o alunado. Como se aquele dia não tivesse existido."

Ainda de acordo com a mãe, ela não teve apoio por parte de órgãos do governo nem mesmo para uma palestra aos moradores do bairro e entorno da escola sobre o atentado. Junto com uma outra escola e a comunidade fizeram uma mobilização/arrecadação para a compra de uma cadeira de rodas. Por parte do governo "não teve nenhuma iniciativa, nem exigência de segurança nas escolas".

Sobre a prevenção aos ataques nas escolas: acredita na "falta de escuta na escola, falta de escuta na família.... escola e família têm que estar juntas, envolvendo muitas áreas da sociedade pra gente tentar sanar essas doenças que está cometendo, né?"

Sobre segurança, "a gente fala muito sobre detectores de metais. Ah, não pode... colocar as crianças em situação vexatória". Sugere mais câmeras e a criação de "um projeto na escola de conscientização sobre a questão da violência e a consequência dessa violência nas famílias, tanto dos agressores quanto das vítimas, né?"

A gente precisa também ter leis mais rígidas para os agressores. Os adolescentes de hoje não são os mesmos de 30 anos atrás... Não tinha nem estilete para levar para a escola. Tem que atualizar o ECA. Não pode nem falar que foi preso, é reclusão: ficam dois anos e meio, três. Mas não vai ser tratado, porque não tem tratamento desses meninos lá. Se as leis fossem severas, as escolas tivessem todo um tratamento e com leis mais rígidas, talvez inibisse um pouco mais.

Desabafa:

Já se passaram sete anos e hoje ele (agressor) faz faculdade de Direito e leva uma vida normal. Muitas daquelas crianças ainda estão no psicólogo até hoje porque ainda vivenciam a cena do dia. Os meus (filhos) fazem tratamento até hoje. Nossa vida nunca mais foi normal. Nossas vidas foram viradas em 360°.

5.3. Suzano, São Paulo (2019)

O que foi

É um município localizado na Região Metropolitana de São Paulo e Alto Tietê. Sua população é de 307 429 habitantes. Possui escolas de nível fundamental, médio, técnico e superior. No município está instalada a Faculdade Unida de Suzano - Unisuz, e unidades de educação a distância de instituições de outros municípios.

GT de 17 anos e **LH** de 25 encapuzados, ambos ex-alunos do colégio, atacaram a Escola Estadual Raul Brasil, em Suzano (SP), na manhã de 13/05/2019 matando sete pessoas, sendo cinco alunos e duas funcionárias do colégio. Em seguida, o mais novo matou o mais velho e depois se suicidou. A polícia diz que os dois tinham um "pacto" segundo o qual cometeriam o crime e depois se suicidariam.

Um terceiro adolescente foi apreendido e internado provisoriamente na Fundação Casa por 45 dias. Para a polícia, ele foi um dos mentores do crime bárbaro. A polícia e o Ministério Público tentaram identificar se mais pessoas estavam envolvidas no massacre.

Pouco antes do massacre, a dupla matou o tio de um dos assassinos, dono de uma locadora de veículos próximo à escola.

De acordo com o Secretário de Segurança Pública de SP, cinco dos mortos são alunos do ensino médio, com idade entre 15 e 17 anos. Entre as vítimas, duas funcionárias do colégio, sendo uma delas a coordenadora. Para o Secretário, o ataque foi planejado pelo menos seis meses antes.

Na coletiva à imprensa o atirador mais jovem, foi apresentado como o líder da dupla e que segundo o delegado, ainda que, diferente dos boatos surgidos poucas horas após a tragédia, não houve qualquer evidência de que os atiradores planejavam atacar outras escolas.

O carro usado pelos perpetradores foi alugado em 21 de fevereiro (três meses antes) e pago com um cartão de crédito. Já parte dos aparatos usados - como uniformes e armas brancas - foi comprada na internet.

Antes de entrar na escola, os autores do massacre alvejaram o tio de **GT**, dono de uma locadora de carros próxima à escola, o qual foi submetido a uma cirurgia na Santa Casa em Suzano, mas morreu em seguida em decorrência dos ferimentos.

Investigações mostram que **GT** trabalhou com o tio na locadora, mas foi demitido por ter cometido pequenos furtos.

A dupla entrou na Escola Estadual Raul Brasil pela da porta da frente durante a hora do lanche. Na sequência, os jovens, encapuzados, atiraram primeiro contra a coordenadora pedagógica da escola e em uma outra funcionária. Os atiradores se dirigiram então para o pátio, onde balearam e mataram cinco alunos. Na sequência, foram ao Centro de Línguas, mas uma professora conseguiu barrar a entrada do Centro

enquanto **GT** gritava: "Hoje vai morrer todo mundo". Depois, enquanto recarregava a arma, falava para adolescentes que se abraçavam assustadas: "Não vão chamar a polícia? Estamos atirando".

Diante de **M**, de 16 anos, contra quem nutria algum desafeto, apontou a arma para seu rosto e apertou o gatilho. A munição falhou e ela correu, escapando ilesa. Outros, como **CA**, de 17 anos, ficaram paralisados de medo e acabaram baleados sem chance de defesa.

Dentro do prédio principal, **LH** atingiu com o machado um aluno, que fugiu sozinho da escola e caminhou até um hospital. A lâmina ficou cravada em seu ombro e posteriormente removida em delicado procedimento cirúrgico. Desarmado, **LH** tentou agredir **R**, de 15 anos. Ela, praticante de artes marciais, o enfrentou e conseguiu fugir pela porta da frente. Outros escaparam pelos fundos.

O Censo Escolar de 2017 aponta que a escola Raul Brasil tinha mais de mil alunos cursando do 6º ano do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio, mas na hora do ataque, só havia estudantes do ensino médio, cerca de 400 alunos.

Segundo a PM-SP, os atiradores usaram um revólver de calibre 38 e tinham "jet loaders", acessórios que auxiliam a carregar o tambor de um revólver com mais rapidez do que é feito manualmente - cápsula por cápsula. O acessório pode ser encontrado facilmente pela internet.

Um agente de trânsito, vizinho à escola, ouviu o primeiro tiro às 9h35. O registro de seu celular marca uma ligação para a Polícia Militar um minuto depois. "Eu descí correndo porque ouvi os gritos dos alunos" disse a um repórter. Ao entrar na escola por uma porta lateral, encontrou uma mulher morta no chão. Começou a gravar com o celular. "Vi dois alunos no chão, um em cima do outro. Depois encontrei um rapaz com um tiro no queixo ... parte da boca estava destruída. Também tinha levado um tiro de raspão na barriga, mas ele estava consciente. Eu o encostei num canto do muro. Depois de um tempo, a ambulância chegou."

Depois de cerca de 15 minutos da invasão à escola, e prestes a serem cercados pela polícia, os jovens executaram a segunda parte do plano. Após atirar contra um policial militar à paisana que morava nas proximidades e ouviu os disparos, **GT** matou **LH** e suicidou-se. O saldo da tragédia contabilizou 10 mortos (5 alunos, 2 funcionárias, 2 atiradores e o dono da locadora) e 11 feridos.

Conversas por aplicativo de celular e e-mails encontradas pela Polícia Civil apontam que **GT** foi o idealizador do ataque. Sua mãe, afirmou a um repórter que o filho "sempre gostou dessas coisas de nazismo".

Os sobreviventes que testemunharam a tragédia descrevem cenas de absoluta confusão: enquanto uns tentavam se esconder sob carteiras e em salas trancadas, outros buscavam desesperadamente por saídas que pudessem garantir a sobrevivência em meio ao caos instaurado. Essas pessoas tiveram suas vidas marcadas por um trauma irreparável, deixando a comunidade em luto que persiste até o momento presente.

As narrativas das testemunhas revelam uma dimensão ainda mais profunda do que a mera crueza dos fatos. Em meio ao caos, o som dos disparos misturava-se aos gritos

e pedidos de socorro, transformando cada corredor em um espaço onde o tempo parecia se estender, permitindo que o terror se transformasse em uma experiência quase interminável. Alguns relatam que, naqueles instantes, foram defrontados com um lembrete doloroso da fragilidade da vida. Havia uma sensação de que o ambiente, antes repleto de vivacidade, se metamorfoseava em um cenário de terror e medo.

Um agente de trânsito, vizinho à escola, ouviu o primeiro tiro às 9h35. O registro de seu celular marca uma ligação para a Polícia Militar um minuto depois. "Eu desci correndo porque ouvi os gritos dos alunos" disse a um repórter. Ao entrar na escola por uma porta lateral, encontrou uma mulher morta no chão. Começou a gravar com o celular. "Vi dois alunos no chão, um em cima do outro. Depois encontrei um rapaz com um tiro no queixo ... parte da boca estava destruída. Também tinha levado um tiro de raspão na barriga, mas ele estava consciente. Eu o encostei num canto do muro. Depois de um tempo, a ambulância chegou."

A investigação policial, iniciada imediatamente após o ocorrido, apontou para uma ação premeditada, com indícios de que os jovens teriam consumido conteúdos extremistas e manifesto de ódio, o que instigou um debate nacional sobre a influência de ideologias radicais na juventude. Além dos jovens envolvidos diretamente na execução do plano, um terceiro adolescente foi apreendido e internado provisoriamente na Fundação Casa por 45 dias. Para a polícia, ele foi um dos mentores do crime bárbaro.

A polícia e o Ministério Público tentaram identificar se mais pessoas estavam envolvidas no massacre. O Secretário de Segurança Pública de São Paulo da época, General João Camilo Pires de Campos, pondera que o ataque foi planejado pelo menos seis meses antes. Na primeira coletiva à imprensa, o atirador mais jovem foi apresentado como o líder da dupla. Segundo o delegado responsável pelo inquérito, Alexandre Dias, diferente dos boatos surgidos poucas horas após a tragédia, não houve qualquer evidência de que os atiradores planejavam atacar outras escolas.

No que se refere aos instrumentos usados para execução do ataque, o carro usado pelos perpetradores foi alugado em 21 de fevereiro (três meses antes) e pago com um cartão de crédito. Já parte dos aparatos usados - como uniformes e armas brancas - foi comprada na internet.

Conversas por aplicativo de celular e e-mails encontradas pela Polícia Civil apontam que GT foi o idealizador do ataque. Sua mãe afirmou a um repórter que o filho "sempre gostou dessas coisas de nazismo".

Moura (2023) introduz uma reflexão importante sobre as intenções dos perpetradores do ataque em Suzano. A autora reitera as contribuições Gurski, Strzykalski e Perrone (2020) sobre os fóruns de internet conhecidos como chans, acessados em lan house e como estes espaços online forneceram subsídios e inspirações para tal violência. Os autores do crime "assistiam a vídeos de outros massacres" (p. 52). Moura (2023), a partir dos autores citados, informa que

o massacre surge como uma tentativa de, finalmente, inscrever-se na história. Ao tomarem uma saída que rompe o laço com o outro, mas que deixa uma marca, os autores do massacre são vistos e reconhecidos, ainda que a partir da infâmia criando um lugar para si.

O delegado-geral da Polícia Civil, Ferraz Fontes, afirmou que as primeiras horas de investigação indicam que os atiradores foram motivados por questões "pessoais" na busca por reconhecimento em seu grupo. "Eles não se sentiam reconhecidos e queriam demonstrar que podiam agir como em Columbine (escola americana onde dois alunos mataram 15 pessoas em 1999), com crueldade e um caráter trágico. Isso nós já temos materializado", explicando que a inspiração no caso estrangeiro foi constatada através de pessoas que conviveram com os jovens em Suzano.

Nas apurações do fato, foram encontrados registros deixados dias antes do crime, onde **GT** agradeceu pelas dicas que obteve em um fórum extremista na *deep web* onde há diversos tipos de publicações de ódio. "Nascemos falhos, mas partiremos como heróis", escreveu o rapaz.

Sobre o atentado, um dos entrevistados na pesquisa relata que naquele dia estava muito ansioso, porque tinha que entregar, no intervalo, um trabalho para o professor de filosofia:

O ATENTADO

Ele andando pelo corredor, vindo em nossa direção, recarregando a arma dele

Era na hora do intervalo. Estava eu e alguns colegas sentados em uma mesa de pedra. Quando eu ouvi alguns barulhos, parecia uma briga na porta. Foi o que nós imaginamos. Alguém estava batendo em alguém na porta e fazendo esse barulho, porque nós nunca ouvimos um tiro na vida. Passaram acho que uns dois minutos e começaram a correr muitas crianças na nossa direção, e nós ficamos assustados no momento. Porque nós não sabíamos o que estava acontecendo. Nós ficamos sem reação nenhuma. Então, nós só fomos correndo na direção do pessoal, quando todo mundo encostou no paredão, entre a divisa do Raul Brasil com o CEL (Centro de Ensino de Línguas). Eu fixei meus olhos em uma pessoa que estava andando tranquilamente na nossa frente. Era o atirador...eu lembro da seguinte cena: ele andando pelo corredor, vindo em nossa direção, recarregando a arma dele. Nessa hora, eu só senti o meu corpo falando: "Foge." Então eu dei a volta por ele. Na mesma hora, eu fui correndo com o pessoal em direção à porta principal. Ela estava... travada com outro aluno na porta. Esse aluno acabou me empurrando e eu acabei quebrando meu joelho. Eu quebrei meus óculos e fiquei muito desesperado para sair de lá. Eu consegui refúgio por conta de um policial em frente ao Raul Brasil, que me deu abrigo até eu conseguir ir para a Santa Casa. Quando eu cheguei na Santa Casa, acabou a adrenalina no meu corpo. Eu perguntei para mim mesmo: "O que aconteceu? O que aconteceu? Por que estou aqui na Santa Casa?" Aí, depois, quando eu saí da cirurgia, fui saber o que aconteceu naquele dia, e foi um choque extremamente grande...

O ATENTADO

Quando eu saí correndo, eu passei pelo meio do sangue

Bom, naquele dia, eu acordei de manhã, meio sonolenta, na época, eu não tinha cama. Então, eu sentei no colchão, assim, no chão. Eu não queria ir para a escola naquele dia. Né? É a primeira vez que eu não queria ir para a escola. Eu sou uma pessoa que... Eu amo a escola, para mim, eu queria ir todo dia. O castigo... Meu castigo era: você não vai para a escola. Eu chorava. Falei, ué, deixa eu ir para a escola. Naquele dia, eu não queria. Até minha mãe estava acordada nesse dia. Minha mãe não acorda cedo. Minha mãe estava acordada na cama, né? Eu a vi. Aí eu fiquei enrolando, assim, tipo, ai... Mas eu fui, porque a gente tinha um seminário de geografia e o trabalho estava comigo, eu era responsável pelo trabalho. Falei, bom, não posso deixar minhas colegas na mão, né? Falei, não, vai, vamos para a escola. A gente fez o seminário de geografia na sala de vídeo e conseguimos sair dez minutos antes do intervalo. E é uma maravilha sair dez minutos antes do intervalo. Você consegue correr lá para a merenda, poder pegar comida primeiro, comer rapidinho e depois repetir. Só que naquele dia, eu tinha levado um pote de bolo para dividir com o meu amigo. Então, eu não fui comer. A gente sentou em uma muretinha que ficava perto do CEL. Ele foi trocar de roupa e eu fiquei lá. Estava um sol, mas eu estava com muito frio. Estava muito quente naquele dia, por isso que ele tinha ido trocar de roupa, porque estava muito quente. E eu estava morrendo de frio. Aí eu deitei na mureta, coloquei um caderno atrás da cabeça e fiquei olhando para o céu. Quando eu ouvi os três disparos. Aí eu levantei com tudo. Aí a gente foi lá. Aí eu vi o pessoal correndo e eu fui para trás da mureta. Nessa que eu fui para trás da mureta, todo mundo se concentrou em um canto da parede do CEL, né? E quando veio, depois, o rapaz com a arma. Para mim, eu achei que era um trote. Porque era o terceiro ano, fazia trote, bombinha. Não estava entendendo nada do que estava acontecendo. Até quando o cara chegou, ele atirou no menino que estava na frente da porta da sala. Depois, virou pro monte. Aí, atirou em uma menina. Depois, virou pra mim. E atirou em mim. Em direção à minha cabeça. Só que nessa, o instinto, eu fiz o quê? Eu abaixei, nessa que eu abaixei, o tiro acertou na perna do meu amigo. E ele tava na minha frente, eu nem sabia que o meu amigo tinha voltado e tava na minha frente. Se o meu amigo não tivesse na minha frente, ia direto acertar em mim. Eu não vi que ele tava. Então, na hora que eu abaixei, o reflexo da bala bateu na perna do meu amigo. Quando eu levantei, que eu vi que o rapaz tava com a arma, eu vi que ele tava com a arma. Aí, o rapaz virou. Eu dei a volta e saí correndo. Quando eu saí correndo, eu passei pelo meio do sangue. Só pulando. Aí, eu vi que, pra mim, eu achei que tinha corrido sozinha, que tinha sido a primeira. Na verdade, ele já tinha... Muita gente já tinha corrido. Tinha um monte de gente correndo junto comigo. Só que eu não vi mais ninguém. Aí, que

deu um branco, era só eu e eu. Ele vai matar quem estiver na frente dele, quem ele sentir. Tinha um menino aqui, uma menina aqui e outro menino aqui. Ele fez como se fosse uma roleta russa. Ele tava com a arma apontada pra uma menina, virou e atirou pro menino. Tava apontada pra uma menina, girou e... Então não tinha um alvo. Era uma brincadeira. Todos eram alvos. Era uma roleta russa, qual caía e atirava. Às vezes ele tava ali, aí ele virava e atirava na pessoa do seu lado, e aí o sangue espirrava no rosto. Então não tem assim um alvo específico. Passei pelo meio do sangue e fui ao encontro de todo mundo. Encontrei uma pessoa. Eu falei... Tiro, sangue, morte na escola. Só isso que eu gritava. Eu não sabia. Só isso que eu gritava. Ninguém me atendeu até que eu encontrei a ótica, que era a que eu já tinha conhecido lá. Eu entrei, meio nervosa, não sabendo o que estava acontecendo, dizendo, alguém armado, tiro, sangue e morte. Eram basicamente as minhas palavras. E gritava pelo nome do meu amigo, onde ele está, porque ele estava atrás de mim, eu não tinha visto ele, não sabia como que ele estava. Quando os rapazes falaram, você tem o número da sua mãe, para ligar para a sua mãe? Eu falei, sim, tenho. Eles ligaram para a minha mãe e tal. Aí a minha mãe ia vir buscar, mas eu estava junto de outra menina que também saiu da escola, e a mãe dela estava vindo buscar e ela morava lá onde eu morava. Então ela me deu uma carona de volta para casa. Quando eu consegui me acalmar, eu comecei a vomitar. Comecei a passar mal, porque eu entrei em desespero. Cadê meu amigo? Cadê meu amigo? Ele estava atrás de mim, ele sumiu, desapareceu. Cadê ele? E eu ligava para ele, ligava para ele, ligava para ele. Naquela época eu não levava o celular para a escola. Então, por isso que é mais instinto você sair correndo. Tipo, vou pegar o celular e ligar para alguém. Então, o primeiro instinto foi, corre, corre. Corre, eu falei, senhor, não é minha hora, não estou pronta. Foi isso que aconteceu quando eu abaixei. Eu falei, eu não estou pronta, eu vou morrer agora. E corri. Quando eu cheguei em casa, que a ficha caiu.

Sobre o atentado, **S** relata não se recordar muito bem, mas que aconteceu na hora do intervalo. Era um dia normal e estavam tendo aula. Saiu da sala de aula, foi encontrar com a **W** e estavam comendo o lanche, quando escutaram alguns barulhos que inicialmente acharam que era “bombinha”, “fogos de artifício”. Mas viram uma multidão correndo em sua direção e compreenderam o que estava acontecendo:

Todo mundo começou a se aglomerar lá atrás da gente ali na árvore, outras pessoas foram lá pro portão do CEL¹. Algumas pessoas tentaram abrir as portas das salas, no entanto só se abria com a chave mestra da inspetora. E foi nesse momento que o agressor veio na direção de onde eles estavam. Quando passou toda a aglomeração viram uma pessoa andando sozinha, e quando se aproximou ainda não percebi que ele estava com uma arma e pensei que era uma simulação, como se fosse uma “simulação de incêndio. (**S, H**, estudante, Suzano, 2024)

¹ O CEL é um programa da Secretaria de Estado da Educação que oferece aos alunos da rede pública o possibilidade de aprendizado de uma língua estrangeira.

Ele atirou e o menino que estava perto dele caiu:

Aí eu olhei pra minha perna eu olhei pra minha perna minha perna tava com um buraco branco eu achava que era bala de borracha, bala de festim. Alguma coisa assim porque tinha ficado branco pensei, ah, bala de borracha borracha é branca, né latex, essas coisas assim. Aí ele tava gritando com o pessoal que tava na porta do CEL. (S, H, estudante, Suzano, 2024)

Apesar de não ter sido o primeiro atentado em escolas no Brasil, houve subestimação do que poderia acontecer no espaço escolar, que em princípio é considerado seguro, e não se espera episódios de violência extrema.

No momento do ataque, muitas pessoas gritavam e **S** correu atrás de **W**, mas depois a perdeu de vista:

Depois disso aí foi só um túnel de visão, tudo preto em volta, eu só tava, correndo, né junto com o pessoal. Eu cheguei na rua do hospital (...) eu pensei em voltar pra casa, eu falei assim, ah tenho que voltar pra casa. Não tô com as minhas coisas mas tem que tentar voltar pra casa, aí tava passando alguns pedestres aí perguntaram: o que que é isso na sua perna? Aí eu olhei pra minha perna a bala tinha sido no mesmo lugar, a minha panturrilha esquerda e o sangue tava no meu pé. Porque eu não sabia que tava sangrando aí eu olhei assim eu falei, eu não vou conseguir chegar em casa se eu for tentar andar. (S, H, estudante, Suzano, 2024)

Nesse momento, **S** entrou no hospital e logo o colocaram numa maca e ligaram para seus pais. Quando viu um dos seus colegas que tinha sido ferido no pescoço com um machado, começou a entender melhor o que havia acontecido. Teve acesso a televisão que mostrava o atentado, foi aí que "caiu a ficha". "Fiquei todo esse tempo, a princípio, achando que era alguma simulação, ou algo assim, sem importância." Descobriu, nesse momento, que havia uma lista de mortos e que dois de seus colegas tinham morrido, o que gerou um sentimento de perda e fez com que prestasse mais atenção nas pessoas no seu entorno.

Tive um sonho com um deles, inclusive, alguns dias depois do que aconteceu, que me deixou muito triste. Eu gostava da pessoa, eu queria ter me aproximado mais pra conhecer como que era. E passou um instante e eu não consegui conhecer a pessoa. (S, H, estudante, Suzano, 2024)

Carregou um sentimento de culpa muito intenso, por ter sobrevivido e seus amigos não, e sentiu muita tristeza. Permaneceu quatro dias no hospital, com muito medo, após o que aconteceu, e até hoje se assusta com qualquer barulho.

R1 tinha uma prima que estudava de manhã na escola, levou um tiro na barriga e ficou muito abalada, com muita dor. Conta que passou por um processo difícil e de muito sofrimento. **R2** relata, como esse tipo de atentado tem consequências não só para

aqueles que estavam presentes, mas também para os outros estudantes da escola:

Carregou um sentimento de culpa muito intenso, por ter sobrevivido e seus amigos não, e sentiu muita tristeza. Permaneceu quatro dias no hospital, com muito medo, após o que aconteceu, e até hoje se assusta com qualquer barulho.

R1 tinha uma prima que estudava de manhã na escola, levou um tiro na barriga e ficou muito abalada, com muita dor. Conta que passou por um processo difícil e de muito sofrimento. **R2** relata, como esse tipo de atentado tem consequências não só para aqueles que estavam presentes, mas também para os outros estudantes da escola:

Então, tipo, mexe com a cabeça de todo mundo, querendo ou não. Aí eu fui pensando, o que que eu faria se eu tivesse lá? Isso me matuta muito na cabeça. Será que eu teria sobrevivido? Será que não? Será que eu conseguiria correr? Será que eu ficaria em estado de pânico, não conseguiria me mexer? Então, tipo, não sei o que eu faria na hora. (**R2**, F, estudante, Suzano, 2024)

Existia na escola um grupo que enviava por whatsapp as gravações das câmeras, essa foi a forma de acompanhar o que estava acontecendo, mesmo não estando presentes. As imagens eram nítidas, sem borrões, o que consideram ter lhes feito muito mal, "porque era bem pesado".

Elas lembram da coordenadora que faleceu e que estiveram conversando no dia anterior, e marcaram para se encontrar no dia do atentado, onde ela faleceu. Tinham um sentimento de culpa, pois elas iriam viver e houve pessoas que morreram.

O que era

A Escola Estadual Professor Raul Brasil é reconhecida pela sua tradição no ensino público e pelo papel de centralidade na comunidade. Com uma matrícula que abarcava tanto o ensino fundamental quanto o médio, a instituição se consolidou como um espaço de formação educacional e social para centenas de alunos de diversas faixas etárias.

A escola "nasceu" junto com a emancipação de Suzano. A escola, praticamente, abriu as portas para a educação pública na cidade. Antes de receber o nome Raul Brasil, a escola era conhecida como o 1º Grupo Escolar de Suzano. O seu início é datado do século XIX, mais precisamente o ano de 1892.

"No começo a escola funcionava no primeiro quarteirão da Rua Benjamin Constant. Depois que Suzano ficou independente (1948), a escola passou para o terreno doado à Prefeitura e permanece no local até hoje", conta o historiador, professor e escritor, Suami Paula de Azevedo.

Após a mudança de endereço e a emancipação da cidade, a escola começou a se destacar na região. O destaque foi tanto, que o número de estudantes cresceu. Famílias ao redor da instituição emprestavam suas salas de estar para os alunos estudarem. Com o tempo, e com pressão dos municípios para que a escola passasse por reformas

de ampliação, o primeiro prefeito de Suzano, Adbo Rachid, determinou a construção da nova escola.

As primeiras entrevistas em Suzano foram realizadas conjuntamente com dois jovens, testemunhas do atentado: **G** tem vinte anos e **W** tem vinte e um anos, ambos amigos do colégio e no momento do atentado estavam juntos e **S** que foi vítima e no momento estava com os dois.

G, frequentou o ensino médio completo na Escola Raul Brasil. Diz que sempre gostou de jogar futebol, tocar violino e estudar. **W** fala que na época do atentado ela não tinha muitos amigos na escola, mas era estudiosa e gostava de ir para a escola. Era comunicativa com os professores.

Outro estudante entrevistado é **S** que se define como uma pessoa paciente que busca acolher sempre que possível. Gosta de jogar computador, assistir anime e sair com os amigos para fazer churrasco.

R1 e **R2** foram entrevistadas conjuntamente, eram estudantes da escola, mas não estavam presentes no dia do atentado. **R1** e **R2** durante a entrevista demonstraram que o ocorrido lhes deixou profundas marcas, principalmente no retorno à escola.

O que ficou

No momento **G** está “em busca dos sonhos” trabalhando na área de construção civil como servente de pedreiro, mas pretende alcançar um “patamar” de empreiteiro e de edificação influenciado pela família que trabalha na construção civil, o que fez que se desenvolvesse muito gosto pela profissão. Quer estudar construção civil, fundos imobiliários e gestão digital. Fez uma prova para fazer um curso técnico de edificações, no entanto não passou, mas não desanimou porque “vou em busca do que eu quero”. Se descreve como uma pessoa que vai atrás, quando quer conquistar algo e considera isso a sua melhor qualidade. Busca se autoconhecer para saber quem é, o que quer ser e o que pode ser. Em suas palavras, quer ser: “um bom profissional”, “um bom homem”, “um bom marido” e futuramente “um bom pai”.

G no seu relato subverte o protótipo do jovem irresponsável que só busca se divertir, que fica na internet o dia inteiro. Realça que gosta da natureza e sempre que tem possibilidade, entra no mato, na floresta. O entrevistado descreve uma sensibilidade e uma valorização da relação com a arte (música) como forma de vivenciar momentos de tranquilidade e conexão consigo mesmo. Ele conta sobre a relação com a natureza e com a música:

Coloco uma bota, uma calça e vou andando por lá. Gosto de me aventurar, porque a natureza me dá uma sensação de liberdade. Eu me sinto livre e à vontade quando estou no meio dela. Também gosto de tocar violino, porque música para mim é um momento mais tranquilo e harmônico que posso sentir dentro de mim (**G, H**, estudante, Suzano, 2024).

Coloco uma bota, uma calça e vou andando por lá. Gosto de me aventurar, porque a natureza me dá uma sensação de liberdade. Eu me sinto livre e à vontade quando estou no meio dela. Também gosto de tocar violino, porque música para mim é um momento mais tranquilo e harmônico que posso sentir dentro de mim (**G, H**, estudante, Suzano, 2024).

W, se define como uma garota extraordinária, divertida, amigável e quer ajudar as pessoas, aconselhar, “é um ombro amigo”. Atualmente trabalha como auxiliar administrativo e foi aprovada em um curso de eletrônica. Conta sobre a experiência desafiadora de voltar a frequentar uma sala de aula, e a rotina de trabalho e estudo:

Comecei a cursar técnico em eletrotécnica à noite. Voltar a pisar numa sala de aula é diferente para mim, porque desde o ensino médio, quando estudei no Raul Brasil, não tinha mais ido para uma sala de aula. Concluí o terceiro ano em casa devido à pandemia. Então, voltar a estudar depois de 4, 5 anos tem sido uma reviravolta. Subir as escadas, sentar numa cadeira, olhar para uma lousa, conhecer professores e laboratórios de automação, mecânica, informática e edificação é uma nova experiência para mim. (**W, F**, estudante, Suzano, 2024)

Seu prazer em ajudar os outros é reconhecido por terceiros: “(...) ela pega as dores das pessoas como se fosse dela...tenta resolver problemas que nem são dela, quer ajudar as pessoas que ama, sempre dando o ombro amigo. Embora os jovens destaquem suas características positivas e sonhos, suas trajetórias foram profundamente marcadas pelo trauma do atentado, acrescentando à suas existências, alguns desafios emocionais, como a ansiedade.

O atentado fez com que **G** tivesse crises de ansiedade e de pânico, e durante cinco meses ficou tendo o mesmo sonho, em que “abriam uma porta de vidro da casa, davam tiros e matavam toda a família”. O adolescente conta que é evangélico, mas que a algum tempo não frequenta a Igreja, mas que quer sentir de novo o “Espírito Santo” e “Deus” na vida. Afirma que todos os dias, quando ele tem alguma memória sobre o atentado, ele pensa em Deus e pede:

Por favor, não faça ninguém sofrer o que eu sofri. Não faça ninguém ter essa angústia, essa dor novamente no peito. Porque... É um processo. É um processo doloroso. Ainda mais que hoje em dia também as escolas estão tendo vários atentados, nós estamos sabendo. (**G, H**, estudante, Suzano, 2024).

S, atualmente com dezenove anos, trabalha como Jovem Aprendiz e cursa Técnico de Soldador.

São amigas de longa data, pois cresceram no mesmo bairro como vizinhas. **R1**, na época da entrevista cursava o terceiro ano do ensino médio e fazia um curso Técnico de Administração, vive com os pais e uma irmã. **R2** estava no segundo semestre da faculdade de educação física, não trabalha e mora com a mãe, o padrasto e três irmãos. Gostam de sair, fazer esportes, ir ao cinema, visitar museus, exposições e ir ao parque.

Para **R**, lutadora de jiu-jitsu que enfrentou corporalmente um dos atacantes, "continua na mesma neurose como se só tivesse passado um mês [...] aquele turbilhão de pensamentos e de sentimentos ainda estão aqui". Ela se orgulha em dizer que a prática do esporte que a salvou naquele momento, e o acompanhamento psicológico recebido na Unidade Básica de Saúde (UBS) de seu bairro, ajudam a lidar com o trauma causado pelo episódio. Relata que "tem pessoas que conseguiram superar, estão conseguindo caminhar e outras que continuam em uma tristeza profunda. Naquela saudade, naquela angústia. Tem gente que entrou em depressão".

Outro entrevistado é um pai de estudante, **F**, e nosso ponto focal na pesquisa. F, trabalha na Fundação Casa e é um dos responsáveis pela comissão de pais, mães e responsáveis em Suzano. Segundo F, a direção foi omissa, pois havia vários sinais, como um bilhete que o agressor escreveu em um trabalho na escola que dizia que "ia matar todo mundo".

Para **F**, a omissão da direção e da escola, que deveriam prestar atenção em casos de jovens que são quietos e desaparecem da escola. A escola se sentiu atacada pelos pais, mães e responsáveis e tentavam se defender e minimizar o que havia acontecido. E consideravam a Associação de Pais e Mestres uma ameaça, porque "se tornou um problema político". "Então, nossa relação parecia aqueles fiscais, quando chega acerta aqui e tal. Foi uma relação de desconfiança por parte deles e a nossa de cobrança".

Em parceria com o setor privado, o governo estadual realizou obras de revitalização da escola incluindo a compra de mobiliário e equipamentos para possibilitar aos alunos uma nova relação com o local. Em homenagem às vítimas do ataque, o muralista Eduardo Kobra monitorou grafites feitos por estudantes no muro externo da Raul Brasil, tendo como tema a cultura de paz nas escolas.

De acordo com a prefeitura do município, a demanda relacionada à saúde mental dos estudantes da escola Raul Brasil foi absorvida desde o início por profissionais da Rede de Atenção Psicossocial (Raps) incluindo pessoas envolvidas direta ou indiretamente com o ataque, assim como indivíduos que procuraram a rede por outros motivos. Contudo, para **MA**, esse apoio inicial não minimizou os traumas. O jovem afirma que "muitos alunos ainda estão traumatizados".

Em meio a investigações sobre grupos neonazistas, um nome esteve presente em diferentes momentos: **GT**, "Ele é um ídolo para muitos adoradores de movimentos de apologia ao nazismo", diz o promotor, Rafael Ribeiro do Val, do caso que há meses vem apurando sobre o funcionamento desses grupos no país. A investigação apontou também a idolatria a Adolf Hitler, compartilhamentos de imagens e textos de cunho racista, homofóbico, antissemita ou nazista. As apurações identificaram que os integrantes falam abertamente sobre a prática de violências contra essas populações.

Esse cenário reforça um alerta que tem sido dado por pesquisadores sobre o tema nos últimos anos: o crescimento de células (pequenos grupos) neonazistas no Brasil. Segundo um levantamento feito pela antropóloga Adriana Dias, que pesquisa sobre o tema há cerca de 20 anos, o número de células nazistas no país teve um salto nos últimos anos: enquanto em 2015 eram 75, em maio deste ano foram encontradas 530. A pesquisadora afirma que essas células têm o objetivo de incentivar discurso de ódio e defender ideologia contra diversos grupos. "Pode ser contra mulheres, nordestinos, gays, judeu, negro, pessoa com deficiência, entre outros. O objetivo deles é tornar a

violência que eles defendem como um fato natural".

Cerca de um ano após a tragédia na Escola Estadual Raul Brasil, uma reportagem mostrou que o túmulo de GT recebia admiradores que chegavam a acender velas em sua homenagem. Os funcionários do cemitério São João Batista, a quase 10 quilômetros da escola, desconversam, mas admitem que "ficam de olho nos visitantes".

Na investigação mais recente sobre grupos neonazistas, conta o promotor Rafael Ribeiro do Val, o nome do jovem apareceu estampado em perfis nas redes sociais, alguns com fotos. São homenagens ao criminoso, "a gente tá falando de uma pessoa que matou estudantes e funcionários de uma escola e se tornou ídolo para outras pessoas". Lamenta que diante da violência exaltada por esses grupos, GT ganha status de ídolo. "Ele é uma espécie de mártir para esses grupos, um exemplo de adoração por ter cometido esse ataque [...]um indício de uma sociedade doente".

Após o atentado G levou um ano para se recuperar fisicamente. Ficou com a mobilidade comprometida, engessado por três meses, levando-o a necessidade de fazer fisioterapia. Investiu numa tentativa de retornar ao cotidiano escolar, mas não obteve êxito, sendo necessário adiar o retorno. Nesse momento, teve notícias dos amigos, apesar de já saber quem tinha morrido. Foi o delegado que o interrogou e quem deu as informações mais atuais e fez perguntas sobre os envolvidos. No entanto, como era novo na escola, não sabia de histórias anteriores. Para G, ele está vivendo agora uma segunda vida. Diz que "virei um gato", remetendo-se a ideia do gato ter sete vidas.

Após o atentado W começou a ter crises de pânico e pesadelos, além do que não dormia. Fez tratamento e passou por nove psicólogos e um psiquiatra, mas diz que isso "não adiantou nada", pois sabia o que tinha acontecido e o que mantinha a angústia era a raiva que sentia. Diz ter conseguido liberar a raiva, ao ter um encontro com Deus, com pessoas da igreja que frequentava, e um dia falou:

Eu perdoo aquelas pessoas que me fizeram mal. Eu perdoo aquelas pessoas que fizeram mal para outras pessoas. Que tiraram a vida de outras pessoas. Que tiraram filhos de pais. Onde os pais agora choram por enterrar o seu filho antes da hora. E a partir do momento em que eu liberei perdão, toda aquela angústia que tinha dentro de mim sumiu. (W, F, estudante, Suzano, 2024)

Foram muitas sequelas, como gastrite e outras doenças, que causaram estresse pós-traumático, e que a deixou mais agitada. Hoje se sente mais tranquila, sem raiva nem ódio, mas muito triste pelo que aconteceu: "Foi um trauma triste que eu tive no meu passado, que serviu como experiência de minha vida adulta hoje."

Os dois jovens G e W, em suas narrativas, corroboram a importância da religião como um lugar de cura e perdão. A religião e a religiosidade, sob uma perspectiva antropológica, funcionam como um espaço de acolhimento ao oferecer rituais, crenças e redes de sociabilidade que ajudam a atenuar traumas individuais e coletivos. O aspecto metafísico das religiões permite que os fiéis desenvolvam sua religiosidade e ressignifiquem o sofrimento, encontrando alento em narrativas que prometem justiça divina, redenção ou recomeço. Para aqueles que sofrem, a fé pode ser um meio de reconstrução psíquica. Clifford Geertz, em A Interpretação das Culturas (1973), enfatiza que a religião fornece sistemas simbólicos que ajudam as pessoas a compreenderem e

lidar com o sofrimento, promovendo um senso de ordem e significado.

W conta que sofreu muito tempo até o dia em que ela foi para "um encontro com Deus, com o pessoal de uma igreja". Nesse momento teve "uma presença forte de Deus e eu fui conversando com ele e perdooando as pessoas que me fizeram mal...que tiraram a vida de outras pessoas ...a partir do momento em que eu liberei perdão, toda aquela angústia que tinha dentro de mim sumiu".

Esse alento, relatado por **W**, que afirma estar bem apesar das sequelas físicas e da ansiedade, é explicado pelo propósito de Deus: "Ele sabe de todas as coisas. Então, Ele sabe por que Ele me deu essa única chance, porque outras pessoas não tiveram. É tudo de acordo com o que Ele deseja nas nossas vidas". Segundo Chauí (1995), a força de que fala **W** - o sagrado e o divino -, é considerada superior, como manifestação de potência e serve de alento às situações mais diversas do cotidiano em que o homem pensa não ser capaz de resolver contribuindo para a superação das dificuldades e do medo. A religiosidade se mostra um instrumento auxiliar no enfrentamento a uma situação difícil de "dar sentido" à vida.

G também tem um discurso religioso e agradece a Deus por ter lhe dado "uma segunda vida...eu basicamente virei um gato...Tenho uma segunda vida agora nas minhas mãos...gostaria de realmente sentir a tranquilidade que eu sei que esse mundo pode oferecer... aos olhos de Deus". A religião se mostra capaz de preencher as necessidades espirituais presentes na experiência social dos jovens (RODRIGUES, 2007).

Na volta para a escola, começaram as sessões de terapia, que segundo ele não foram positivas. Os psicólogos utilizavam uma dinâmica onde se estourava uma bexiga para libertar o estresse. No entanto, não conseguia ficar pelo barulho e voltava para sua sala de aula. Tinha muitos pesadelos e até hoje se assusta quando escuta barulho alto, como uma moto, bexiga estourando em festa de criança, o que lhe gera agonia.

Quando voltaram às aulas, o maior temor era que o ataque se repetisse, porque eram muitos boatos e ameaças de ataques, não só na Raul Brasil, como em outras escolas de Suzano. "Foram constantes as ameaças de acontecer de novo". O clima era de muita tensão, até que a escola mudou a localidade, porque iria entrar em reforma. No entanto, a escola era considerada receptiva, com bons professores, dedicados, não apresentava sinais de violência e nem de cyberbullying. E foi essa receptividade que o motivou a voltar para a escola após o ocorrido.

S diz que como lição teve um "amadurecimento como pessoa ao longo dos dias". Também se tornou mais observador sobre o seu entorno e as pessoas que estão ao seu redor, pois se sente inseguro: "porque a gente nunca sabe quem é a pessoa que tá do nosso lado, infelizmente".

Para **S**, o ataque foi inspirado no que aconteceu nos Estados Unidos, por grupos neonazistas, e pelo bullying que acontece nas escolas. Após o ataque a escola foi reformada, ficou um tempo sendo acompanhada por psicólogos, foi instalado um sistema de portaria e seguranças foram contratados.

Sobre seu futuro, **S** diz ter o sonho de uma casa própria e um emprego estável, tempo para seus "hobbies", poder aproveitar a família. Ao mesmo tempo diz "não tem um emprego dos sonhos", pois antes queria ser violinista e agora não sabe.

R2 após o atentado mudou de escola para se sentir melhor e porque as amizades que tinha não lhe faziam bem. Na nova escola se sentiu mais apoiada. **R1** após o atentado, tornou-se uma pessoa mais "fechada e reservada", mas conseguiu superar esses momentos difíceis, apesar de que nunca deixou de pensar nas pessoas que morreram. "Eu fiquei pensando muito nas pessoas que tinham se ido "(...) e não conseguiram viver tudo que eu tava podendo viver na época."

De acordo com as entrevistadas, na escola não existia terapia individual, somente de grupo, o que não correspondeu às necessidades das entrevistadas, que não se sentiam confortáveis numa roda de conversa com várias pessoas, com mães que perderam seus filhos e pessoas que perderam os seus amigos. "Era uma sensação, assim... Sem explicação, de verdade, era uma dor imensa".

L, é a mãe da estudante **W**, casada, mãe de quatro filhos, se considera do lar e é uma das mães responsáveis pelo grupo de pais, mães e responsáveis². Ao relatar sua dor sobre o atentado, relembra que no momento do ataque, **GT**, gritava para as meninas: "Vocês querem morrer? Então vocês vão morrer". **L**, considera essa fala, porque muitas vezes aparecia na internet a questão da depressão e com as jovens, não suportando tal situação, diziam querer morrer.

Descreve o estado que ficou **W**, emagreceu, desenvolveu uma ferida na cabeça que expandiu para o rosto e olho, uma terrível depressão e uma forte gastrite que a faz vomitar constantemente:

Ela ficou revoltada e começou a ficar agressiva conosco. A Winnie era uma menina vaidosa. Ela perdeu toda a vaidade, usava blusão, touca, Sabe? Calça larga, toda desleixada, escondida no canto, como se não quisesse aparecer. Sabe? Qualquer coisa que você falava para ela, ela já estava irritada. Ela queria te agredir, queria te bater como se você fosse culpado por alguma coisa, entendeu? (**L, M**, Mãe, Suzano, 2024)

A vida de **L** mudou completamente após o atentado: "Tive que parar toda a construção da minha casa. Ficou tudo estagnado. Os filhos sofrendo junto. A gente sofrendo, ela sofrendo. Foi uma loucura". Foi nesse momento que ela apelou para a religião, pois tinha medo de que sua filha "colapsasse", porque alguns jovens se revoltaram e começaram a usar drogas, ficaram rebeldes com os pais, mães e responsáveis e violentos: "Vi coisas que deixam você assustado. Minha filha foi uma delas".

O atentado atingiu as pessoas que estavam na escola, de uma maneira profunda, com consequências para elas mesmas e seus familiares. Muitas entraram em estado de depressão e tentativas de suicídio. Em situações de extrema violência sofrida, a culpa torna-se um elemento essencial. No caso descrito, toda a situação foi agravada com a pandemia do covid-19. Mencionam todos os tipos de problemas e dores, agravadas pelo isolamento.

² Grupo autônomo, formado por mães e pais que tiveram seus filhos atingidos no atentado.

ressignifiquem o sofrimento, encontrando alento em narrativas que prometem justiça divina, redenção ou recomeço. Para aqueles que sofrem, a fé pode ser um meio de reconstrução psíquica. Clifford Geertz, em *A Interpretação das Culturas* (1973), enfatiza que a religião fornece sistemas simbólicos que ajudam as pessoas a compreenderem e lidar com o sofrimento, promovendo um senso de ordem e significado.

W conta que sofreu muito tempo até o dia em que ela foi para "um encontro com Deus, com o pessoal de uma igreja". Nesse momento teve "uma presença forte de Deus e eu fui conversando com ele e perdooando as pessoas que me fizeram mal...que tiraram a vida de outras pessoas ...a partir do momento em que eu liberei perdão, toda aquela angústia que tinha dentro de mim sumiu".

Esse alento, relatado por **W**, que afirma estar bem apesar das sequelas físicas e da ansiedade, é explicado pelo propósito de Deus: "Ele sabe de todas as coisas. Então, Ele sabe por que Ele me deu essa única chance, porque outras pessoas não tiveram. É tudo de acordo com o que Ele deseja nas nossas vidas". Segundo Chauí (1995), a força de que fala **W** - o sagrado e o divino -, é considerada superior, como manifestação de potência e serve de alento às situações mais diversas do cotidiano em que o homem pensa não ser capaz de resolver contribuindo para a superação das dificuldades e do medo. A religiosidade se mostra um instrumento auxiliar no enfrentamento a uma situação difícil de "dar sentido" à vida.

G também tem um discurso religioso e agradece a Deus por ter lhe dado "uma segunda vida...eu basicamente virei um gato...Tenho uma segunda vida agora nas minhas mãos...gostaria de realmente sentir a tranquilidade que eu sei que esse mundo pode oferecer... aos olhos de Deus". A religião se mostra capaz de preencher as necessidades espirituais presentes na experiência social dos jovens (RODRIGUES, 2007).

Na volta para a escola, começaram as sessões de terapia, que segundo ele não foram positivas. Os psicólogos utilizavam uma dinâmica onde se estourava uma bexiga para libertar o estresse. No entanto, não conseguia ficar pelo barulho e voltava para sua sala de aula. Tinha muitos pesadelos e até hoje se assusta quando escuta barulho alto, como uma moto, bexiga estourando em festa de criança, o que lhe gera agonia.

Quando voltaram às aulas, o maior temor era que o ataque se repetisse, porque eram muitos boatos e ameaças de ataques, não só na Raul Brasil, como em outras escolas de Suzano. "Foram constantes as ameaças de acontecer de novo". O clima era de muita tensão, até que a escola mudou a localidade, porque iria entrar em reforma. No entanto, a escola era considerada receptiva, com bons professores, dedicados, não apresentava sinais de violência e nem de cyberbullying. E foi essa receptividade que o motivou a voltar para a escola após o ocorrido.

S diz que como lição teve um "amadurecimento como pessoa ao longo dos dias". Também se tornou mais observador sobre o seu entorno e as pessoas que estão ao seu redor, pois se sente inseguro: "porque a gente nunca sabe quem é a pessoa que tá do nosso lado, infelizmente".

Para **S**, o ataque foi inspirado no que aconteceu nos Estados Unidos, por grupos neonazistas, e pelo bullying que acontece nas escolas. Após o ataque a escola foi reformada, ficou um tempo sendo acompanhada por psicólogos, foi instalado um sistema de portaria e seguranças foram contratados.

Mesmo com sua filha estudando em outra escola, L menciona que ainda sentia medo de que algo pudesse acontecer novamente: "Eu tinha medo de que um outro doido dissesse vamos comemorar o aniversário do que aconteceu aqui, e entrasse na escola para fazer isso".

O que se anuncia

O governador de São Paulo, João Doria, acompanhado pelo Secretário de Segurança do Estado, General João Camilo Pires de Campos, afirmou a jornalistas no local que ficou muito abalado com o que presenciou na escola. "Antes de tudo, às vítimas, aos pais, aos familiares das crianças, dos funcionários e dos homicidas, a nossa solidariedade. Foi a cena mais triste que já vi na minha vida." E decretou luto de três dias no Estado de São Paulo.

É necessário fazer do luto e da memória um motor para elaboração de ações que podem embasar políticas públicas robustas para prevenir episódios de violência extrema. Tais ações devem incluir uma abordagem multifacetada que dialoga com o ambiente escolar, a infraestrutura, a segurança e a gestão democrática das instituições. A memória, entretanto, pode assumir uma conotação problemática, na qual o assassinato de inocentes é transformado em símbolo de glória e resistência por grupos extremistas. A valorização da imagem do perpetrador do ataque desnuda um aspecto do neonazismo – que eleva a figura do agressor a um status quase mítico. Essa postura não só distorce a memória das vítimas, mas também recria uma narrativa de martírio que legitima as violências. Essa idealização, estampada em perfis e homenagens nas redes sociais, não é apenas um apelo à vingança ou à insurreição, mas um reflexo de um discurso que se alimenta do sofrimento e do trauma para construir uma identidade coletiva doentia.

Essa reconfiguração simbólica é a maneira como tais grupos extremistas convertem o horror de um ataque em um ato de adoração, ignorando as profundas implicações éticas e sociais desse acontecimento. Ao enaltecer a violência extrema, esses discursos instauram uma espécie de "cultura do mártir", onde a morte de inocentes se transforma em estandarte de uma suposta luta contra um sistema ou uma ordem estabelecida. Essa glorificação não apenas banaliza a tragédia, mas também cria um ciclo pernicioso de validação e reprodução de ideologias tóxicas, que se perpetuam por meio do compartilhamento e da disseminação digital.

O atentado aconteceu de forma inesperada. A dificuldade dos presentes em perceber o que estava acontecendo, em um momento de descontração e de descanso, fez que pensassem que os primeiros ruídos que escutaram eram um "trote", e demoraram para compreender a situação e fugir. Essa análise revela a complexidade da reação humana diante de um cenário de violência extrema, especialmente quando o contexto do cotidiano e da segurança é abruptamente rompido.

A surpresa do atentado, ocorrendo em um ambiente que, até então, era sinônimo de tranquilidade, ressalta como a mente, acostumada a associar ruídos e eventos a situações benignas – como um "trote" ou exercício –, pode, num primeiro momento, demorar a reconhecer o perigo iminente. Essa resposta tardia não é fruto de negligência, mas sim de um mecanismo psicológico natural de proteção, onde o cérebro, em busca de estabilidade e coerência, interpreta os estímulos de forma a preservar o estado emocional, mesmo que, posteriormente, essa interpretação se mostre inadequada.

As experiências compartilhadas pelos presentes no ataque provocam reflexões sobre a necessidade de repensarmos as estratégias de prevenção e treinamento para emergências em ambientes educativos. O contraste entre a rotina tranquila e o súbito ataque evidencia a inexistência de protocolos, exigindo uma abordagem que leve em conta o impacto emocional e a resposta instintiva dos alunos. Essa dualidade – a normalidade da rotina escolar e a quebra abrupta dessa normalidade – reforça a urgência de se investir em medidas que ajudem a criar uma cultura de alerta sem, contudo, semear o medo constante.

As políticas voltadas para a melhoria do clima escolar podem desempenhar um papel preventivo. Investir na criação de ambientes acolhedores, com infraestrutura adequada e espaço para diálogo, ajuda a reduzir tensões e conflitos cotidianos. A promoção de programas que incentivem a convivência democrática, a mediação de conflitos e o fortalecimento dos laços entre alunos, professores e famílias pode transformar a experiência escolar em um espaço de aprendizado e solidariedade, diminuindo a vulnerabilidade a atos extremos de violência.

O relato de **F**, pai de um estudante, ilustra um cenário preocupante: sinais claros, como o bilhete ameaçador (“ia matar todo mundo”), foram identificados, mas “não levados sérios” por uma direção que, por alguma razão, optou por minimizar os alertas. A falta de providência para esses sinais revela uma falha estrutural na capacidade da instituição de perceber e agir sobre comportamentos que, mesmo que inicialmente pareçam isolados, podem prenunciar riscos maiores. A incapacidade de prestar atenção aos jovens mais silenciosos ou aos que se afastam gradualmente do convívio escolar desnuda não apenas uma deficiência na percepção dos sinais, mas também uma postura defensiva que privilegia a imagem institucional em detrimento da segurança e do bem-estar dos alunos.

O relato do pai (**F**) entrevistado aponta para a deterioração das relações entre a escola e a comunidade de pais, mães e responsáveis. Quando a Associação de Pais, Mães e Responsáveis passou a ser vista como uma ameaça — “uma espécie de fiscalização” —, a confiança que deveria sustentar o diálogo construtivo foi substituída por uma relação de desconfiança e cobrança mútua. Essa dinâmica revela como a omissão e a minimização de problemas podem fomentar um ambiente onde a crítica e a responsabilização se tornam inevitáveis, mas raramente levam à mudança efetiva.

O caso exposto por **F** demonstra que, quando os sinais são ignorados — por qualquer razão —, a omissão pode se transformar num fator agravante de situações de violências, contribuindo para a tragédia e perpetuando um ciclo de descaso e desconfiança que coloca em risco a integridade de toda a comunidade escolar.

Outra linha de ação passa pela revisão dos métodos de segurança sem recorrer à militarização das escolas. É preciso repensar medidas como o policiamento ostensivo, que muitas vezes reforça a sensação de medo e exclusão, e apostar em estratégias que integrem a comunidade escolar.

A responsabilização das plataformas digitais pelo conteúdo extremista é um ponto de atenção indispensável. O controle e a regulação de conteúdos que incitam ao ódio podem atuar como barreiras preventivas, evitando que discursos de violência se espalhem e influenciem potenciais agressores. Essa ação deve ser acompanhada de um monitoramento permanente e de parcerias com órgãos reguladores, visando a uma

Também é vital o fortalecimento da gestão democrática nas escolas, incentivando a participação ativa de toda a comunidade escolar. Conselhos, assembleias e fóruns de discussão podem ajudar na construção de políticas e planos de ação que reflitam a realidade e as necessidades locais. A autonomia administrativa e a corresponsabilidade entre o Estado, as famílias e os estudantes são elementos que podem contribuir para uma resposta mais rápida e eficaz aos sinais de violência, criando um sistema de proteção que atue de forma preventiva.

É importante que a formulação dessas políticas envolva setores de educação, segurança pública, saúde pública, assistência social e tecnologia da informação. Esse trabalho conjunto possibilita a criação de um arcabouço normativo que não apenas reage aos incidentes, mas que, sobretudo, previne o seu surgimento. A articulação de dados e a inteligência sobre crimes de ódio podem embasar a tomada de decisão, permitindo a elaboração de medidas de longo prazo que assegurem a segurança e o desenvolvimento integral dos estudantes.

É imprescindível que, além das medidas imediatas e preventivas, haja um acompanhamento longitudinal das vítimas e de suas famílias. Esse cuidado contínuo deve incluir suporte psicológico, social para minimizar os efeitos a longo prazo do trauma vivido. A implementação de redes de apoio integradas – envolvendo profissionais de saúde mental, assistentes sociais e gestores escolares – pode colaborar para reconstruir a sensação de segurança e aprender a lidar com os impactos emocionais gerados pelo trauma.

Cabe pontuar ainda que é imprescindível manter viva a memória dos que perderam a vida, como forma de justiça e prevenção de futuras tragédias. A preservação dessa memória pode se dar por meio de monumentos, projetos educacionais e eventos que não apenas honrem os nomes das vítimas, mas também estimulem reflexões profundas sobre a importância da convivência e do respeito às diferenças. Essa prática contribui para que a sociedade se mantenha vigilante, recordando que as violências não podem ser esquecidas, e serve como um lembrete do custo humano de políticas ineficazes e da necessidade constante de ter olhos atentos às dinâmicas que atravessam e se constituem nas escolas.

5.4. Vila Sônia, São Paulo (2023)

O que foi

Vila Sônia é um distrito situado na zona oeste da capital paulista considerado um local tranquilo que mistura características industriais com comércio local. Nos últimos anos tem vivenciado forte crescimento imobiliário. Sua população atual é de 123.748 habitantes.

Matérias publicadas na época, informaram que na manhã do dia 27/03/2023 a Escola Estadual Thomazia Montoro, em Vila Sônia, na hora da chamada, sofreu um ataque a faca deixando uma professora morta e quatro pessoas feridas. Os danos não foram maiores graças à intervenção de duas outras docentes, que conseguiram imobilizar o agressor. Um aluno sofreu um corte no braço, tentando salvar uma das professoras, e foi levado a um hospital da região. Outro aluno foi socorrido em estado de choque, mas sem ferimentos.

G, um adolescente de 13 anos, estudante do 8º ano da escola, invadiu uma sala de aula vestindo roupas pretas e usava máscara com uma caveira estampada cobrindo o nariz e a boca (indumentária que virou símbolo de supremacistas americanos) e golpeou a professora **B** pelas costas. Foi desarmado por uma professora de Educação Física, apreendido por policiais e levado para o 34º DP, onde o caso foi registrado. Posteriormente, encaminhado ao Centro de Integração Inicial da Fundação Casa.

A vítima, **B** era a professora de Ciências, de 71 anos. Nas imagens da câmera de segurança, ela parece não perceber a aproximação de **G**, que a atingiu com vários golpes. Os alunos correram para deixar a sala, mas **G** atingiu alguns deles com a faca e seguiu atrás do grupo. Um dos alunos que permaneceu na sala e foi até a professora atingida, caída no chão.

Imagens de uma segunda câmera de segurança mostraram **G** atacando outra professora com vários golpes, enquanto ela tentava se proteger. Ela caiu ao chão e foi arrastada por **G**, que continuou a agredi-la. Em seguida, duas mulheres entraram na sala, uma delas imobiliza **G** enquanto a outra retira a faca de suas mãos. As demais professoras tiveram ferimentos superficiais.

Em notícias publicadas pela mídia estudantes relatam que **G** brigou, na semana anterior ao atentado, com um colega porque **G** escreveu um bilhete chamando-o de "macaco". A briga ocorreu durante uma aula da professora **B** e esta apartou os alunos, ouvindo do agressor "vai ter volta". Após alguns dias, **G** chega à escola e se dirige para um lugar que ele sabia não haver câmeras, coloca uma roupa preta, capuz e máscara balaclava e segue em direção à sala da professora **B**.

O governo de São Paulo decretou luto de três dias pela morte da professora **ET**.

Em trabalho de campo, o contato inicial foi com um jornalista que cobriu o atentado na época e indicou pessoas que poderiam colaborar com relatos sobre o ocorrido. Foram enviadas mensagens e, as que se manifestaram favoráveis a serem entrevistadas, o contato foi por telefone. A desconfiança sobre a pesquisa era grande,

daí a importância de explicar o objetivo da mesma, para estabelecer confiança. Muitos contatos foram realizados remotamente até as pesquisadoras conseguirem agendar entrevistas com duas professoras vítimas do atentado (**AC** que recebeu dezessete facadas e **R**, ex-tutora do agressor); o estudante **J**, vítima também, e sua mãe **K**.

A primeira entrevista, com mais de duas horas de duração, foi realizada presencialmente, na casa da professora **AC** que travou luta corporal com o agressor e levou dezessete facadas. Relatou todo o horror e sofrimento que enfrentou, as marcas deixadas pelo trauma e suas consequências.

AC, hoje com 59 anos, leciona História, iniciando sua atividade na Escola Estadual Thomazia Montoro, dois meses antes do atentado. Desde 2015 trabalhava na rede estadual de São Paulo, contratada na categoria **O**, por três anos sem estabilidade, mas podendo ser renovado o contrato.

Sua experiência na escola Thomazia Montoro foi relatada de uma forma nada positiva, sentindo "um clima pesado e não acolhedor desde o seu primeiro dia de aula". "Diretor omissivo", que logo foi substituído por uma diretora que ela considerava "autoritária" e "hierárquica", "e professores que não trabalhavam de forma solidária".

Conta que **G**, que havia sido aluno da escola, mudou-se para outra, onde ameaçou um colega de morte. Foi "expulso" desta e retornou à escola de origem (Thomazia Montoro). Vinte e um dias após seu retorno cometeu o atentado.

AC relata que toda a tragédia ocorreu no primeiro horário de aula, às 7:00 da manhã. Tendo o seu primeiro tempo de aula vago foi levar um material à professora **B** que estava com cerca de dezessete estudantes em sala. Nisso, **G** entrou na sala de aula e foi em direção à **B** e começou a esfaqueá-la. **AC**, no corredor, escutou um estudante gritar "ajuda a **B**, ajuda a **B**". Sem entender o que acontecia, **AC** entrou na sala de aula e viu **B** caída no chão. Num primeiro momento não viu sangue e achou que ela tivesse passado mal e caído. Pedindo ajuda, dirigiu-se ao corredor e encontrou **G**, que a atacou.

Aí, eu lembro que eu... Eu caí, né? Bem perto da porta, assim. Aí, ele começou a me atacar. Aí, ele me atacava e eu pedi... Falei, teve uma hora que eu já tava cansando já, né? E isso, quando vocês veem no vídeo, ele não dura nem dois minutos o ataque. Mas, eu falo: foi os piores minutos da minha vida.

Lutou com o agressor e conseguiu segurar a faca, até que outra professora o imobilizou com um golpe de "mata-leão". Nesse momento, mais uma professora chegou e retirou a máscara do agressor, surpreendendo a todos por ser um aluno da escola.

A polícia foi chamada e **AC**, socorrida. A polícia solicitou um helicóptero para resgatá-la porque estava perdendo muito sangue, porém, como o helicóptero parou longe, ela foi encaminhada ao hospital através da ambulância do SAMU, perdendo, ao longo do caminho, muito sangue. No hospital, fez tomografia por conta das várias facadas que sofreu, sendo uma na nuca, e temiam que tivessem atingido a coluna. Mesmo machucada, ela pediu notícias das professoras atacadas e soube que a professora **B** havia morrido.

Em entrevista com um aluno **J** e sua mãe **K**, **J** relatou que estudou com **G** e que durante algum tempo foram amigos. Percebendo que o agressor "era uma pessoa estranha, sempre tinha uns negócios muito estranhos de falar de diabo, essas coisas, falar que era satanista e gostava do diabo ... desenhava também na carteira, símbolos de demônio", decide se afastar da convivência com **G**, por não concordar com o que ele dizia.

Tempos depois começa a receber mensagens no celular, de um número desconhecido, que o ameaçava de morte, mas pensou que se tratava de uma brincadeira.

K (mãe) contou que ao se deparar com as mensagens ficou atônita com o teor, dizendo que iria matar mãe e filho e que sabia seu endereço. "E aí mandou fotos de arma, mandou um vídeo e mandou uma máscara. Ele mandou a foto daquele rapaz de Suzano, que fez o ataque."

K trocou mensagens com o **G** e disse que ia à escola conversar com a diretora. **G** alegou ser brincadeira e que, por favor, ela não fosse. Na manhã seguinte, quando **K** chegou à escola **G** a esperava e tentou impedir que ela falasse com a diretora. **K** contou à diretora que **G** estava ameaçando seu filho de morte, mas a diretora nem a convidou a entrar e toda a conversa aconteceu no portão da escola. Desde esse dia começou a levar e buscar o seu filho na escola.

R sofreu facadas no braço e nas costas. Em seu relato rememora o dia traumático e as consequências.

Sobre a escola, **R** contou que "havia muita briga, principalmente na hora do almoço, porque é uma escola de período integral". Como exemplo do nível de violências disse: "teve um jovem que tinha um pássaro ali. Ele pegou o pássaro, torceu o pescoço".

R foi tutora do agressor, no 6º ano, em 2020. **G** trocou de escola e retornou no 8º ano, após ameaçar um estudante na outra escola. Após seu retorno à escola Thomazia Montoro, os professores souberam que havia um Boletim de Ocorrência referente a chantagens e ameaças a outros estudantes na escola anterior. A mãe do estudante ameaçado levou o print da conversa para direção da escola e ele foi convidado a se retirar. Quando isso ocorre, "a própria escola arruma uma vaga para ele em outra escola".

Quando **G** retornou à escola Thomazia Montoro, escolheu **R** como tutora e ela lhe perguntou: "Por que eu novamente? Ele: Porque eu gosto de você".

Considera que tinham uma boa relação como tutora e aluno. **R** comprou um caderno de caligrafia para o incentivá-lo a escrever melhor. Essa foi a última vez que se falaram. Na aula seguinte ele "cabulou", e ficou no pátio. Ao terminar a tutoria, **G** entrou na sala para ter aula regular acompanhado do colega que havia brigado alguns dias antes do ataque e a professora falou na frente da turma: "nossa, vocês cabularam a tutoria!" fato este que, para uma estudante, segundo **R** "o fato de eu ter chamado sua atenção na frente de todos, o deixou com raiva. Mas o agressor disse na delegacia que atacou quem estivesse na frente, e não uma pessoa específica".

O que era

B, a professora falecida, lecionava desde 2015, aposentou-se como técnica do Instituto Adolfo Lutz em 2020, mas dava aulas de Ciências, iniciando em 2023 a atividade na escola Thomazia Montoro. Segundo uma das filhas, "ela era uma pessoa dedicada a lecionar, como propósito de vida. Ela achava que ela tinha essa missão, em um país com tanta falta de educação. Se ela pudesse mudar a trajetória de um aluno, ela já ganhava com isso. Era muito querida por onde ela passou."

Conforme noticiado na época, **G** foi descrito no boletim de ocorrência, datado em fevereiro, como tendo um perfil agressivo. Neste boletim, uma funcionária da escola relatou que o jovem vinha apresentando um comportamento suspeito nas redes sociais, inclusive postando "vídeos comprometedores" com uma arma de fogo e simulando "ataques violentos". Ela contou à polícia que **G** enviava pelo WhatsApp mensagens com fotos de armas aos outros alunos. "Alguns pais estão se sentindo acuados e amedrontados com tais mensagens e fotos".

No documento consta que os responsáveis pelo adolescente foram convocados à escola e orientados pela direção sobre providências a serem tomadas.

Segundo **AC**, o adolescente escreveu, antes do crime, uma carta para a família, pedindo desculpas por decepcionar os parentes. No bilhete, ele também conta que o ataque vinha sendo planejado há dois anos:

"Bullying, tristeza e ódio. A combinação perfeita para criar uma mente ferrada e acabar fazendo alguma besteira" parecem ser fatores que motivaram o crime. Entre os textos também há o desenho de uma faca. Escreveu ainda uma carta com um pedido de desculpas para a família: "Mãe, irmão, tia e vó me desculpem por decepcionar vocês, sei que não fui o que esperavam. Sinto muito, mas estou lutando por uma causa maior. Guardei muita tristeza e ódios ao longo de todos esses anos, mas ninguém percebeu porque eu sempre coloquei um sorriso na cara independente da situação que estava passando. Estou planejando isso desde os 11 anos e não desistirei agora".

Os manuscritos são acompanhados de desenhos e nas folhas de caderno há imagens de um par de olhos e uma lâmina.

Em depoimento à polícia, **G** contou ter tentado, sem sucesso, comprar uma arma de fogo pela internet para usar no ataque e que também treinava em casa um ataque a facas com a parte de uma tesoura e um travesseiro.

Nas redes sociais, **G** fazia referências a um dos autores do massacre de Suzano. Também teria avisado, em postagem no Twitter, que iria realizar o ataque na escola, mencionando inclusive a falta de "um armamento decente".

AC relatou que no depoimento ao delegado **G** não demonstrou nenhum tipo de arrependimento e a todo momento perguntava "onde está a imprensa?" e o delegado falou que não havia nenhuma imprensa.

Aí ele falou, tem: eu fiz, eu fiz, eu fiz. O delegado falou, o que que você fez? Aí ele falou assim, eu matei, eu matei. O delegado falou, não, você não matou ninguém. Ele falou, eu matei! Aí o delegado pegou e falou, mas não tem imprensa nenhuma. Aí ele dá um susto ... o delegado bate na mesa e fala pra ele, acabou! Não tem mais coisa, não matou ninguém ... O delegado falou que ele não olhou no olho dele nenhuma vez. Que ele ficava só olhando na parede...Porque ele falou pro delegado que, quanto mais ele machucasse, depois ele desceria no pátio e se mataria lá no pátio da escola”.

Destaca-se, na fala de **G**, a necessidade de fama, de ser reconhecido, numa relação dialética entre o conceito de mercadoria e de imagem, conforme analisa Debord (1997) em seu livro *A sociedade do espetáculo*. As ideias de Debord são apresentadas a partir do conceito de espetáculo, entendido como o afastamento do mundo vivido em imagens que o representam. Vale o que é espetacularizado, o que tem visibilidade, o que tem importância e o mundo real se confunde com as imagens, que são valorizadas segundo o depoimento do agressor como um ícone de poder, que parece ter produzido um espetáculo do seu jeito.

Ao ouvir a gritaria no corredor, **R** (ex-tutora) abriu a porta da sala de aula:

Escutei o barulho, abri a porta, foi a hora que ele entrou ... já assim, na minha cabeça, ele tava de passos largos, não correndo, mas estava andando depressa, e ele já veio com a faca, e me acertou uma primeira vez. Eu levantei o braço pra me proteger, ele acertou uma segunda vez. Aí eu virei, saí correndo, ele me acertou aqui nas costas...Eu corri pro fundo da sala, e ali eu fiquei.

R foi socorrida por uma funcionária, que ficou abalada emocionalmente e “um tempo depois foi mandada embora da escola”.

O pouco acolhimento ficou evidenciado quando a diretora viu seu braço cortado e disse: “calma, professora, não foi nada, calma, professora”. Só se sentiu acolhida por uma aluna, que “passava a mão no meu cabelo”.

R foi levada para o hospital, e em lá chegando assustou-se com a presença da imprensa. Ao sair do hospital e ir para casa, encontra novamente a reportagem televisiva em seu portão.

Uma aluna relata que **B** interveio em uma briga do agressor com outro estudante alguns dias antes do ataque, impedindo que o autor do atentado batesse no colega. Ele brigou com outro estudante porque escreveu um bilhete chamando-o de “macaco”. Segundo **ME**, “bater no menino talvez seria uma forma dele... deixar lá o ódio dele”. Supõe que no dia do ataque, **G** queria encontrar o menino que havia brigado, e como o mesmo não foi a aula, foi diretamente na sala de **B** que apartou a briga.

O que ficou

A entrevista com **AC**, que sofreu as dezessete facadas, foi pausada em vários momentos para que ela, bem como as pesquisadoras pudessem se recompor. Muitas lágrimas, muita tristeza e um relato comovente, profundo de dor e desamparo. Entretanto, ao longo de toda entrevista, ela demonstrou ser uma pessoa muito forte e queria mostrar que fatos como esse não podem ser repetidos.

No hospital, como estava muito ferida, precisou de anestesia geral para a sutura necessária dos ferimentos (89 pontos). Antes, porém, levaram-na para um lugar mais espaçoso e a trocam de maca que estava com muito sangue. O Secretário da Justiça de São Paulo foi ao encontro de **AC** assim como o vice-governador que conversou brevemente com ela e perguntou se ela queria voltar a dar aula. Ela respondeu afirmativamente e pediu também que pagassem a sua roupa (uma calça e uma blusa) porque rasgaram ao socorrê-la.

Saiu do hospital e ficou em casa por quinze dias. Após esse período, foi à delegacia prestar depoimento: o delegado contou que o agressor não demonstrava arrependimento e a todo momento perguntava sobre a imprensa.

AC sinaliza que se sentiu desconsiderada tanto por parte da escola quanto pelas autoridades do Estado, recebendo apenas da prefeitura ajuda no CAPS - Centro de Atenção Psicossocial, para ter atendimento, onde já era acompanhada por um psiquiatra, para lidar com um suicídio que teve na família, e que por isso, tinha insônia. Considera que foi muito bem cuidada e que isso foi fundamental para que pudesse se reerguer após o trauma vivenciado.

Evidencia as marcas do trauma sofrido quando, ao saber de outro atentado que ocorreu em uma creche em Santa Catarina, reviveu todo o terror e chorou um dia inteiro. Além disso, relata também que apesar de ter escolhido retornar para sala de aula, ainda sente medo quando se depara com situações de brigas entre jovens na sua escola atual porque sente que não existe possibilidade de nenhum tipo de proteção que antecipe o perigo, o que lhe causa angústia da experiência traumática.

Na festa de formatura, no fim do ano, a diretora contratou um robô que soltava raios e muitas pessoas se assustaram, inclusive uma professora saiu do evento porque teve uma crise de pânico decorrente do barulho e da figura mascarada do robô, que a fazia rememorar o dia do atentado.

Ao final do mesmo ano do atentado, **AC** precisou realizar um novo processo seletivo para permanecer na escola, mas foi eliminada e seu contrato não foi renovado. Tempos depois, após uma entrevista pública, foi convidada a lecionar em uma outra escola.

Para o aluno **J** e sua mãe **K** havia sinais para a escola adotar mais atenção com o agressor, o que “não aconteceu e resultou na tragédia”. Ao ter notícias do atentado, pela televisão, **K** ficou em choque ao ver que o agressor era a mesma pessoa que havia ameaçado seu filho algumas semanas antes.

R, a ex-tutora diz sentir medo “até hoje” quando vê um jovem com capuz ou máscara.

Para **ME** (aluna)

"voltar para a escola foi difícil porque eu ... comecei a ficar mais preocupada com o que ia acontecer na escola e não com o que eu estava aprendendo ... ficava pensando se ia acontecer de novo. E isso deixou uma paranoia ... sempre que a gente ia para a escola, sentia um coisa ruim, sabe?

Sobre a despedida da professora **B**, **ME** rememora:

Teve uma vigília para B ... , pude me despedir dela de uma forma, assim, memorável! ... no enterro dela. ... tocaram um samba, porque ela era muito animada, adorava um sambinha. Então, assim, trouxe uma certa leveza, no meu coração saber que eu estava lá naquele momento, assim, velando ela ...foi muito importante para mim.

Atendendo a um pedido do Ministério Público de São Paulo, a Justiça de SP determinou a internação provisória do adolescente, que também "deverá passar por avaliação psiquiátrica". O caso corre sob sigilo de justiça por determinação do Estatuto da Criança e do Adolescente.

O que se anuncia

O governador de São Paulo lamentou ao repórter: "Não tenho palavras para expressar a minha tristeza", e disse que estudava colocar policiais em escolas de forma permanente. O governo decretou luto de três dias pela morte da professora. O prefeito da capital paulista, também lamentou: "Uma tragédia que nos deixa sem palavras". A ministra da Igualdade Racial se solidarizou com as famílias e disse que iria trabalhar pela segurança nas escolas: "Vamos trabalhar para que as escolas sejam lugares seguros para crianças, jovens e toda a comunidade escolar".

O Secretário de Segurança do Estado de São Paulo afirmou "as pessoas que curtiram ou comentaram as mensagens do agressor serão investigadas". Destacou que, se não fosse pela ação da professora que deteve o agressor, o ataque poderia ter sido ainda mais grave. "Vale ressaltar o ato heroico da professora de educação física. Foi ela quem imobilizou o agressor, ela que fez com que a faca fosse retirada dele. Não fosse essa ação heroica dela, certamente a tragédia teria sido muito maior". A escola ficou fechada por uma semana.

"Vamos trabalhar para que as escolas sejam lugares seguros para crianças, jovens e toda a comunidade escolar", afirmou em postagem a ministra da Igualdade Racial.

AC observou que o menino deveria ter sido encaminhado para o CRAS, porém o mesmo não aconteceu, nem por parte da escola e nem pela da sua família.

Para **R**, a ex-tutora de **G** a falta de comunicação entre as escolas demonstra que não estão atentas aos sinais do que acontece no seu cotidiano". Mas defende a hipótese de que a diretora já sabia do BO.

AC evidenciou a dificuldade de voltar à escola, em abril, e como foi recebida:

houve um acolhimento para os professores e os estudantes do oitavo ano - turma que aconteceu o ataque. Neste dia, o governador visitaria a escola e o asfalto da rua foi renovado para recebê-lo. Com muito movimento, as pessoas da vizinhança se assustaram achando haver outro problema. Chegaram várias autoridades na escola e o governador deu atenção somente à professora que havia imobilizado o agressor, e todos os que haviam sofrido o atentado receberam uma medalha. Não houve nenhuma reivindicação por parte da escola, apenas um pedido por parte dos estudantes para que colocassem na estação do Metrô a ser inaugurada, o nome da professora que foi assassinada.

A visita do governador e do secretário de segurança durou vinte minutos, e segundo ela “parecia uma festa”. Logo após a visita, a diretora pediu que todos voltassem para as suas salas e iniciassem as aulas. Assim que subiu para dar aula, percebeu que a diretora havia trocado as salas e ela ficaria justamente na sala em que sofreu o ataque e viu a professora caída no chão:

Aí, eu entrei assim... Parei um pouquinho... Aí, veio tudo, né? Veio tudo, tudo. Porque não tem como fugir. Aí, lá no chão da escola... Bem na porta, assim... Tinha uma mancha de sangue. Por mais que eles limpavam, ainda ficou um pouco. E eu sei que aquele sangue era o meu. Porque foi ali que eu fui atacada.

AC conversou com os alunos e disse que não iria se afastar ou pedir licença, eles olhariam para ela e lembrariam do que aconteceu e da professora que morreu. Ela propôs conversar com eles sobre o ocorrido caso sentissem necessidade, e se não quisessem não tocaria mais no assunto. Os estudantes não perguntaram nada, nem como ela estava, o que tornou impossível falar sobre o tema.

Não houve por parte da escola um diálogo sobre os acontecimentos e suas consequências, o que produziu na professora um sentimento de abandono e de insegurança.

Contradizendo a literatura, que considera a escola, apesar de todos os seus problemas um lugar de acolhimento, sendo que “a escola democrática é um território de promessas. É um cenário privilegiado para a construção de sentimentos de pertencimento, um lugar de hospitalidade sem distinções. No cotidiano se tensionam os limites objetivos e as esperanças subjetivas”. (Kaplan, Carina, 2022)

Segundo **AC**, a psicóloga que estava temporariamente dando suporte à escola, na ocasião, propôs a algumas professoras fazer um memorial “pra ficar como lembrança pra tentar não repetir isso em outra escola ... plantar uma árvore, colocar lá o nome da professora **B**, da professora **R**, da professora **AC** e tal”. Passados dez minutos do intervalo a diretora interveio: “Assim não dá! Vocês vão pra sala de aula, senão eu vou dar falta a aula”.

A negação do ocorrido foi demonstrada, quando a vice-diretora entregou à professora um saco preto contendo o seu sapato e óculos cobertos de sangue. Sentiu-se desrespeitada, pouco acolhida e sem nenhum vínculo com essa escola. Não se sentiu

amada, valorizada e nem aceita pelos demais, foi invisibilizada e ficou muito zangada, falando alto e relatando o que fizeram com ela:

Eu abri agora e meu sapato tá sujo de sangue. Não tiveram nem a pachorra de lavar meu sapato. Tudo bem que não precisava lavar, mas me entregar desse jeito. Olha o meu óculos. Me entregaram o meu óculos cheio de sangue...Tudo bem que não precisava lavar, mas me entregar desse jeito. Olha o meu óculos... me entregaram o meu óculos cheio de sangue.. Elas não tiveram nem a consideração de lavar meu óculos. Do jeito que guardaram no armário, me entregaram.

Nesse momento da entrevista, desabafou a falta de respeito que sentiu:

Aí eu desabei... fica falando de solidariedade, de humanidade, de não sei o quê. Aqui não teve nada disso. Desde o primeiro dia que a gente chegou na escola que voltou essa palhaçada. É só gente querendo aparecer, só professor querendo aparecer, vendo coisa que só... Tão com raiva porque eu voltei pra trabalhar e queria que eu ficasse em casa. Fazendo o quê na minha casa? Vendo televisão, vendo tragédia? Eu não vou ficar. Eu quero voltar. Eu gosto de trabalhar. Eu preciso trabalhar.

O estado de letargia dos professores foi quebrado, quando alguns deles estavam conversando e a diretora passou gritando que eles precisariam voltar para sala de aula, se não ela daria falta para todos. Foi nesse momento que a professora **AC** passou em todas as salas e propôs que não dessem aula e que todos fossem falar com a diretora, que estava com a porta trancada. Depois de muita tensão, marcaram uma reunião para o outro dia. **AC** tem dúvidas quanto ao tratamento recebido pela escola. Se não se deve ao fato de não ser efetiva (categoria O).

Apesar do trauma sofrido, todos na escola tiveram que compensar os quinze dias que ficaram sem aula, no final do ano e sem direito a licença médica.

A forma como a direção da escola lidou com as violências cotidianas se mostrou problemática na medida em que era conhecido o histórico de brigas do perpetrador e não houve nenhuma intervenção, nem mudanças, ou seja, não se encarou o problema de frente. Essa análise é corroborada pela forma como a direção tratou os docentes pós atentado.

*As gêneses
entremeadas*

06

O levantamento a seguir sistematiza e categoriza as causas atribuídas aos massacres escolares a partir de uma análise detalhada de fontes diversas sobre os atentados ocorridos em quatro localidades distintas no Brasil. A categorização busca organizar as múltiplas dimensões causais envolvidas nesses episódios de violência extrema, destacando fatores recorrentes nos relatos das famílias e comunidades afetadas por meio das entrevistas.

Entre os principais fatores causais, destacam-se a disseminação da **cultura de ódio**, o avanço da **radicalização online** e da **violência simbólica e física nas escolas**, as **falhas institucionais e ausência de políticas públicas eficazes**, as **fragilidades na formação ética e emocional de jovens**, além de contextos **familiares marcados por negligência, sofrimento psíquico e desestruturação**. A **negligência do Estado e das instituições educacionais** frente a sinais de alerta e ao sofrimento de crianças e adolescentes aparece de forma recorrente, assim como a **falta de preparo e suporte adequado aos profissionais da educação**. Também emergem como fatores decisivos a **influência de subculturas extremistas e o papel das mídias e plataformas digitais** na glorificação e reprodução de discursos violentos.

Esse esforço de sistematização não visa oferecer uma explicação única ou definitiva, mas evidenciar a complexidade do fenômeno, ressaltando sua natureza multifatorial e as responsabilidades compartilhadas entre indivíduos, instituições e a sociedade como um todo.

1) Cultura de ódio, violência, e segurança

- Cultura escolar autoritária, marcada por práticas de castigo e humilhação.
- Subcultura neonazista e idolatria a armas.
- Influência de ideologias radicais (nazismo, misoginia, culto à violência).
- Naturalização da violência como resposta às frustrações pessoais.
- Influência de massacres anteriores (Columbine, Realengo) e efeito copycat.
- Desejo de notoriedade ou de "deixar marca".
- Discurso de ódio internalizado (especialmente misoginia).
- Glorificação midiática dos massacres (glória pela infâmia).
- Cobertura sensacionalista que glamouriza agressores.
- ECA desatualizado e falta de leis rígidas sobre armas.
- Banalização da violência na sociedade.
- Discurso punitivista e criminalizante no debate público.
- Mistura de fundamentalismo religioso e obsessão por pureza sexual.

2) Desigualdades, falhas institucionais, e suas correlações no ambiente escolar

- Falta de acolhimento após eventos traumáticos (ex.: morte da avó).
- Ausência de plano pedagógico ou psicológico de acompanhamento.
- Falta de preparo de diretores e professores para lidar com sofrimento psíquico.
- Diretores e educadores sem formação para lidar com vulnerabilidades emocionais.
- Rigidez excessiva da coordenação escolar (alunos com medo de denunciar).
- Escola ignorou sinais de alerta (ex.: suástica, desenhos violentos).
- Falta de protocolos de segurança e ausência de medidas preventivas

- Bullying (discutido como causa e/ou justificativa):
- Relatos de bullying (piadas, apelidos como "fedido").
- Questionamento da tese de bullying por características físicas e sociais do agressor.
- Falta de iniciativas efetivas contra o bullying.
- Cultura de negação e silenciamento dentro da instituição escolar.
- Falta de investimento em políticas públicas de saúde mental escolar.
- Enfraquecimento de estruturas de apoio (psicólogos, assistentes sociais).
- Programas psicossociais desmantelados ou inexistentes.
- Estado ausente antes, durante e depois do ataque.
- Falta de articulação entre educação, saúde, assistência social e cultura.
- Ausência de redes de proteção à infância e juventude.

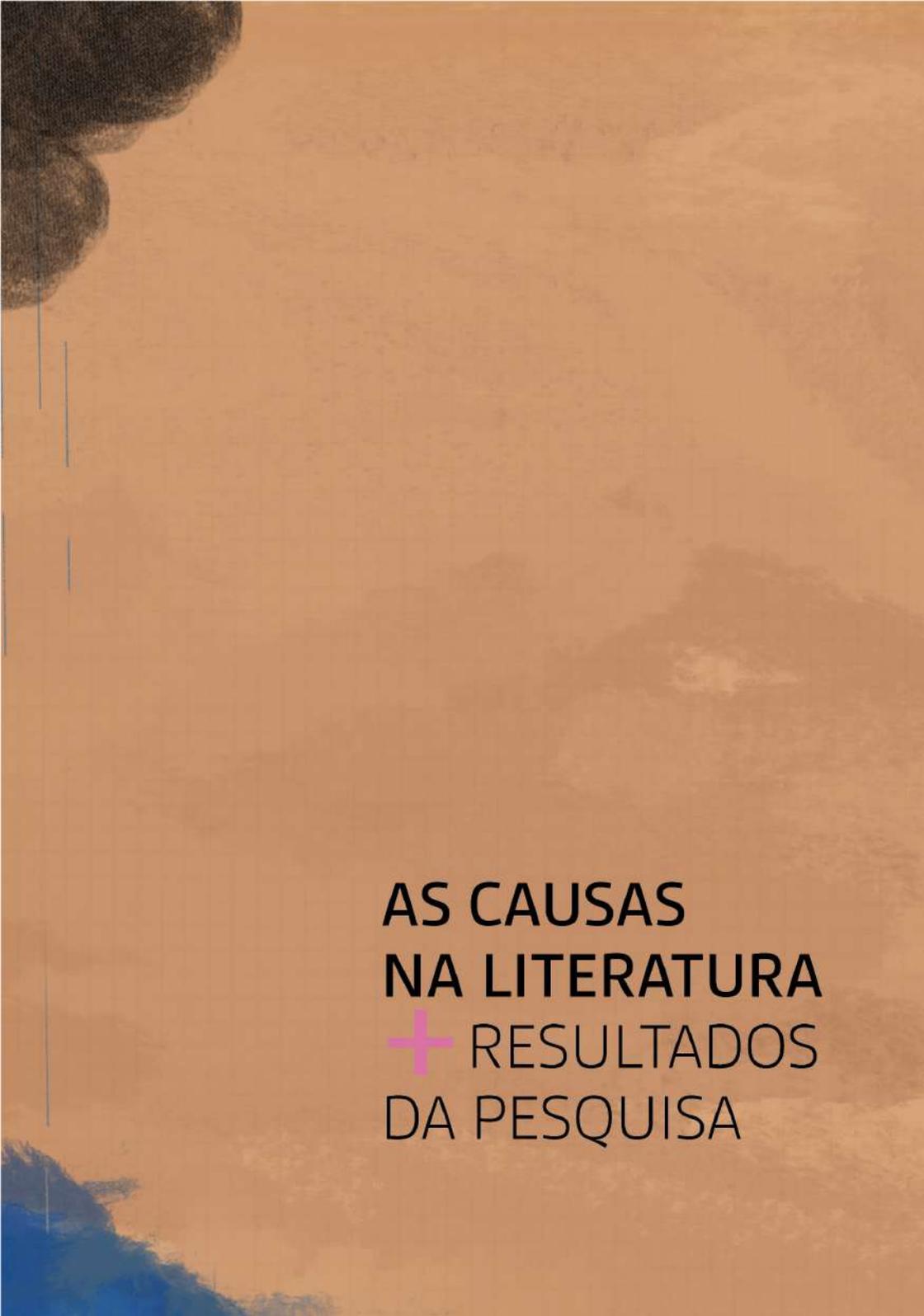
3) Impacto das tecnologias e da virtualidade

- Exposição a conteúdos violentos e extremistas na Internet.
- Participação em fóruns como *chans* e deep web.
- Consumo de vídeos de massacres anteriores.
- Radicalização online (captação por grupos extremistas).
- Naturalização da violência nas redes sociais.
- Isolamento digital e afastamento do convívio social real.
- Influência direta de ambientes virtuais na construção do plano de ataque.

4) Fragilidades éticas e formativas, ambiente familiar e saúde mental

- Falta de empatia do agressor
- Sentimento de invisibilidade social e desejo de ser notado
- Discurso religioso deturpado com ênfase em pureza e punição
- Carta e vídeos deixados por W revelando ódio e vingança
- Uso do ataque como "resposta" simbólica a frustrações
- Transtorno mental não diagnosticado, ignorado ou não tratado (isolamento, rigidez emocional)
- Sofrimento psíquico acentuado por perdas e histórico de traumas familiares (adoção, abandono, ausências parentais, negligências afetivas e emocionais)
- Falta de acompanhamento psicológico efetivo
- SUS sem estrutura para atendimento contínuo em saúde mental
- Falta de acompanhamento familiar
- Influência de cultura de violência e armamentista na família

A partir dessa lista de proposições, atualizamos o infográfico incluindo e aprimorando o quadro da revisão de literatura:



**AS CAUSAS
NA LITERATURA
+ RESULTADOS
DA PESQUISA**

Cultura de ódio, violência, e segurança

O QUE HÁ DE NOVO

Discurso de ódio internalizado (especialmente misoginia)

Subcultura neonazista e idolatria a armas

Desejo de notoriedade ou de "deixar marca"

Glorificação midiática dos massacres (glória pela infâmia)

Cultura escolar autoritária, marcada por práticas de castigo e humilhação

Naturalização da violência como resposta às frustrações pessoais

ECA desatualizado e falta de leis rígidas sobre armas

Banalização da violência na sociedade

Discurso punitivista e criminalizante no debate público

Mistura de fundamentalismo religioso e obsessão por pureza sexual

O QUE JÁ SABEMOS

Discursos de intolerância e ódio

Instrumentalização por grupos extremistas

Desumanização do outro

Misoginia, racismo, capacitismo e LGBTQIAPN+fobia

Cultura incel

Polarização social

Cultura armamentista e de glorificação da violência na sociedade

Endurecimento de políticas penais e o fortalecimento do aparato repressivo

Influência de massacres anteriores (Columbine, Realengo) e efeito copycat

Cobertura sensacionalista que glamouriza agressores

Desigualdades, falhas institucionais, e suas correlações no ambiente escolar

O QUE HÁ DE NOVO

Ausência de plano pedagógico ou psicológico de acompanhamento

Falta de preparo de diretores e professores para lidar com sofrimento psíquico

Diretores e educadores sem formação para lidar com vulnerabilidades emocionais

Rigidez excessiva da coordenação escolar (alunos com medo de denunciar)

Escola ignorou sinais de alerta (ex.: suástica, desenhos violentos)

Falta de protocolos de segurança e ausência de medidas preventivas

Relatos de bullying (piadas, apelidos como "fedido")

Questionamento da tese de bullying por características físicas e sociais do agressor

Falta de iniciativas efetivas contra o bullying

Tentativa de apagamento da memória do ataque (reformas físicas na escola)

O QUE JÁ SABEMOS

Motivação por desejo de vingança e ressentimento com a sociedade e o espaço escolar

Violência na/da sociedade e na/da escola - **VIOLÊNCIA INSTITUCIONAL**

Desigualdades sociais

Políticas educacionais inadequadas e impositivas

Lógica do rendimento e da automaximação, típica do neoliberalismo, pressiona os jovens a se tornarem "capital humano", gerando um sentimento de inadequação e fracasso

Falta de formação e valorização dos profissionais da educação

Bullying

Desigualdades, falhas institucionais, e suas correlações no ambiente escolar

O QUE HÁ DE NOVO

Cultura de negação e silenciamento dentro da instituição escolar

Falta de investimento em políticas públicas de saúde mental escolar

Falta de acolhimento após eventos traumáticos (ex.: morte da avó)

Enfraquecimento de estruturas de apoio (psicólogos, assistentes sociais)

Programas psicossociais desmantelados ou inexistentes

Ausência de redes de proteção à infância e juventude

O QUE JÁ SABEMOS

Falta de articulação entre educação, saúde, assistência social e cultura

Impacto das tecnologias e da virtualidade

O QUE HÁ DE NOVO

Consumo de vídeos de massacres anteriores

Isolamento digital e afastamento do convívio social real

Influência direta de ambientes virtuais na construção do plano de ataque

O QUE JÁ SABEMOS

Gamificação da vida

Cooptação por meios virtuais

Exposição a conteúdos violentos e extremistas na Internet

Participação em fóruns como chans e deep web

Radicalização online (cooptação por grupos extremistas)

Cyberbullying

Novas tecnologias da informação e comunicação sem regulação

Mídia e cultura do espetáculo

Falta estrutura, recursos e formação adequada de peritos para monitoramento desses espaços virtuais

Naturalização da violência nas redes sociais

Fragilidades éticas e formativas, ambiente familiar e saúde mental

O QUE HÁ DE NOVO

Falta de empatia do agressor

Discurso religioso deturpado com ênfase em pureza e punição

Carta e vídeos deixados por W revelando ódio e vingança

Uso do ataque como "resposta" simbólica a frustrações

Transtorno mental não diagnosticado, ignorado ou não tratado (isolamento, rigidez emocional)

Sofrimento psíquico acentuado por perdas e histórico de traumas familiares (adoção, abandono, ausências parentais, negligências afetivas e emocionais)

Falta de acompanhamento psicológico efetivo

SUS sem estrutura para atendimento contínuo em saúde mental

Falta de acompanhamento familiar

Influência de cultura de violência e armamentista na família

O QUE JÁ SABEMOS

Lacunas de sentido ético com a própria vida

Escolha banal do mal

Violências institucionais e micro violências

Fragilidades na formação crítica, cidadã e humana

Sentimentos de invisibilidade, marginalização, isolamento e falta de opção

Sentimento de invisibilidade social e desejo de ser notado

*O que precisa ser
anunciado: lembrar
é reagir, esquecer
é permitir*

07

Os ataques em Realengo, Goiânia, Suzano e Vila Sônia, embora distintos em seus contextos, revelam padrões preocupantes que apontam para falhas sistêmicas na prevenção e no enfrentamento da violência extrema nas escolas. Esses episódios não são eventos isolados, mas sintomas de problemas estruturais que persistem devido à negligência, à falta de políticas eficazes e à ausência de um olhar integrado sobre segurança, saúde mental e gestão escolar.

O **despreparo da comunidade escolar** se destaca como um fator agravante do impacto da violência após ela ocorrer. Muitas vezes, as escolas encaminham estudantes e seus profissionais vítimas para atendimento psicológico, mas não há retorno ou acompanhamento efetivo, como destacou uma mãe no caso de Goiânia: "*Não basta encaminhar para o psicólogo. Se não há resposta, o problema persiste.*" Essa lacuna entre a identificação da problemática e a ação concreta por meio de um atendimento contínuo e sistêmico permite que situações de violência se agravem.

Há uma **negligência generalizada no suporte pós-trauma**. As vítimas e suas famílias são frequentemente abandonadas após os ataques, sem apoio psicológico, jurídico ou financeiro adequado. Em Vila Sônia, a professora sobrevivente relatou o desrespeito ao receber de volta seus pertences ainda manchados de sangue, simbolizando a falta de acolhimento institucional. Já em Realengo, a luta por justiça e memória mostra como o Estado falha em garantir reparação e políticas preventivas duradouras.

Em outros casos, **a legislação existente – como a lei do bullying – não é aplicada, tornando-se letra morta**. A falta de endereçamento criminal adequado e de tratamento para cooptadores e agressores com transtornos ou vinculação a ideologias violentas cria um ciclo perigoso.

Por fim, a **glorificação do agressor e o efeito copycat** perpetuam a violência. A cobertura midiática sensacionalista e a disseminação de conteúdos extremistas nas redes sociais transformam criminosos em "mártires", inspirando novos ataques. Como observado em Goiânia, o atirador se inspirou em massacres anteriores, evidenciando a necessidade de maior regulação das plataformas digitais e de campanhas educativas que desconstruam essa narrativa.

A partir dos casos, é possível identificar uma série de recomendações que as próprias vítimas e as comunidades escolares produziram em seus processos de reflexão e em suas vidas após os eventos. Listamos abaixo os principais elementos, que servem como informação e recomendação para políticas, encontrados nas narrativas das entrevistas.

1. Prevenção e Identificação de Riscos

- **Monitoramento de sinais:** Implementar sistemas de escuta ativa nas escolas para identificar alunos em risco (isolamento, discurso de ódio, ameaças).
- **Capacitação de profissionais:** Treinar professores e funcionários para reconhecer comportamentos de sofrimento psíquico e/ou violentos e encaminhar casos à saúde mental e assistência social.
- **Parceria com famílias:** Envolver pais, mães e responsáveis na observação do comportamento dos filhos assim como no uso de redes sociais.

2. Segurança Escolar sem Militarização

- **Infraestrutura:** Garantir uma infraestrutura escolar que permita um ambiente dialógico e de convivência escolar; garantir a presença de inspetores (não armados) e um trabalho coletivo com a ronda escolar.
- **Gestão democrática:** Criar comissões de familiares e estudantes para discutir segurança, evitando centralização autoritária.

3. Saúde Mental e Acompanhamento

- **Atendimento psicológico integral:** Garantir acesso rápido a psicólogos e psiquiatras via SUS, com retornos frequentes.
- **Apoio pós-trauma:** Oferecer suporte prolongado às vítimas, familiares e testemunhas - incluindo apoio/compensação financeira para despesas médicas e outras derivadas.

4. Responsabilização Legal

- **Garantia de cumprimento legal:** aplicação de medidas socioeducativas para casos de extremismo violento, assegurando atendimento especializado durante e pós-internação.
- **Responsabilização a negligências:** Responsabilizar autoridades que ignoraram alertas prévios e deixaram de prestar serviços sociais de educação, assistência, saúde integral e segurança.

5. Combate ao Extremismo Digital

- **Regulação de plataformas:** Exigir que redes sociais removam conteúdos que glorifiquem ataques ou disseminem ideologias violentas.
- **Educação midiática:** Incluir no currículo escolar e nas formações de profissionais da educação debates sobre discurso de ódio e manipulação digital.

6. Memória e Convivência Escolar e Comunitária

- **Memorialização:** Criar monumentos, projetos pedagógicos e eventos que honrem as vítimas, não os agressores.
- **Diálogo aberto:** Evitar a negação do trauma (como em Vila Sônia) e promover espaços de discussão sobre violência e prevenção.

A partir dessa lista de proposições, atualizamos o infográfico incluindo e aprimorando o quadro da revisão de literatura:

RESULTADOS
DA PESQUISA
+ AÇÕES E
POLÍTICAS
PROPOSTAS



Combate ao Extremismo e à Cultura de Ódio

O QUE HÁ DE NOVO

Aplicação de medidas socioeducativas para casos de extremismo violento, assegurando atendimento especializado durante e pós-internação.

Responsabilizar autoridades que ignoraram alertas prévios e deixaram de prestar serviços sociais de educação, assistência, saúde integral e segurança.

Exigir que redes sociais removam conteúdos que glorifiquem ataques ou disseminem ideologias violentas

O QUE JÁ SABEMOS

Desmembrar e enfrentar a formação e a atuação de subcomunidades de ódio e extremismo, inclusive com ações de apoio aos jovens cooptados por esses grupos.

Responsabilizar as plataformas digitais sobre a circulação de conteúdo extremista e ilegal.

Responsabilizar as pessoas que compartilham vídeos de ataques e informações sobre os autores.

Atualizar as leis sobre crimes de ódio (Lei nº 7.716/1989) e bullying (Lei 13.185/2015).

Mapear, monitorar e dar encaminhamentos legais e penais a grupos extremistas.

Ampliar e aperfeiçoar o setor de inteligência sobre crimes de ódio.

Regular e estabelecer políticas de moderação das redes e mídias sociais com relação a conteúdos que violam direitos humanos.

Reconhecer e compreender o fenômeno que conecta a juventude aos movimentos supremacistas.

Fortalecimento da Segurança e Prevenção à Violência

O QUE JÁ SABEMOS

Promover a cultura de paz.

Implementar um controle rigoroso sobre a venda, o porte e o uso de armas de fogo e munições.

Desenvolver ações para monitorar clubes de tiros e similares, proibindo o acesso de crianças e adolescentes a armas e a tais espaços.

Regulamentar e implementar o Sistema Nacional de Acompanhamento e Combate à Violência nas Escolas (SNAVE - Lei 14.643/2023).

Criar Comissões de Proteção e Segurança Escolar (públicas e privadas) em escolas e articulá-las ao SNAVE.

Organizar um banco de dados com informações, pesquisas e análises sobre violências nas escolas e contra as escolas.

Estabelecer um observatório sobre violências nas escolas.

Realizar diagnósticos dos contextos de violências nas escolas, considerando especificidades regionais.

Melhoria do Ambiente Escolar e Gestão Democrática

O QUE HÁ DE NOVO

Garantir a presença de inspetores (não armados)

Implementar sistemas de escuta ativa nas escolas para identificar alunos em risco (isolamento, discurso de ódio, ameaças).

Criar comissões de familiares e estudantes para discutir segurança, evitando centralização autoritária.

O QUE JÁ SABEMOS

Melhorar a convivência e o ambiente de acolhimento nas instituições educacionais, garantindo infraestrutura física adequada e espaços de interações dialógicas e inclusivas.

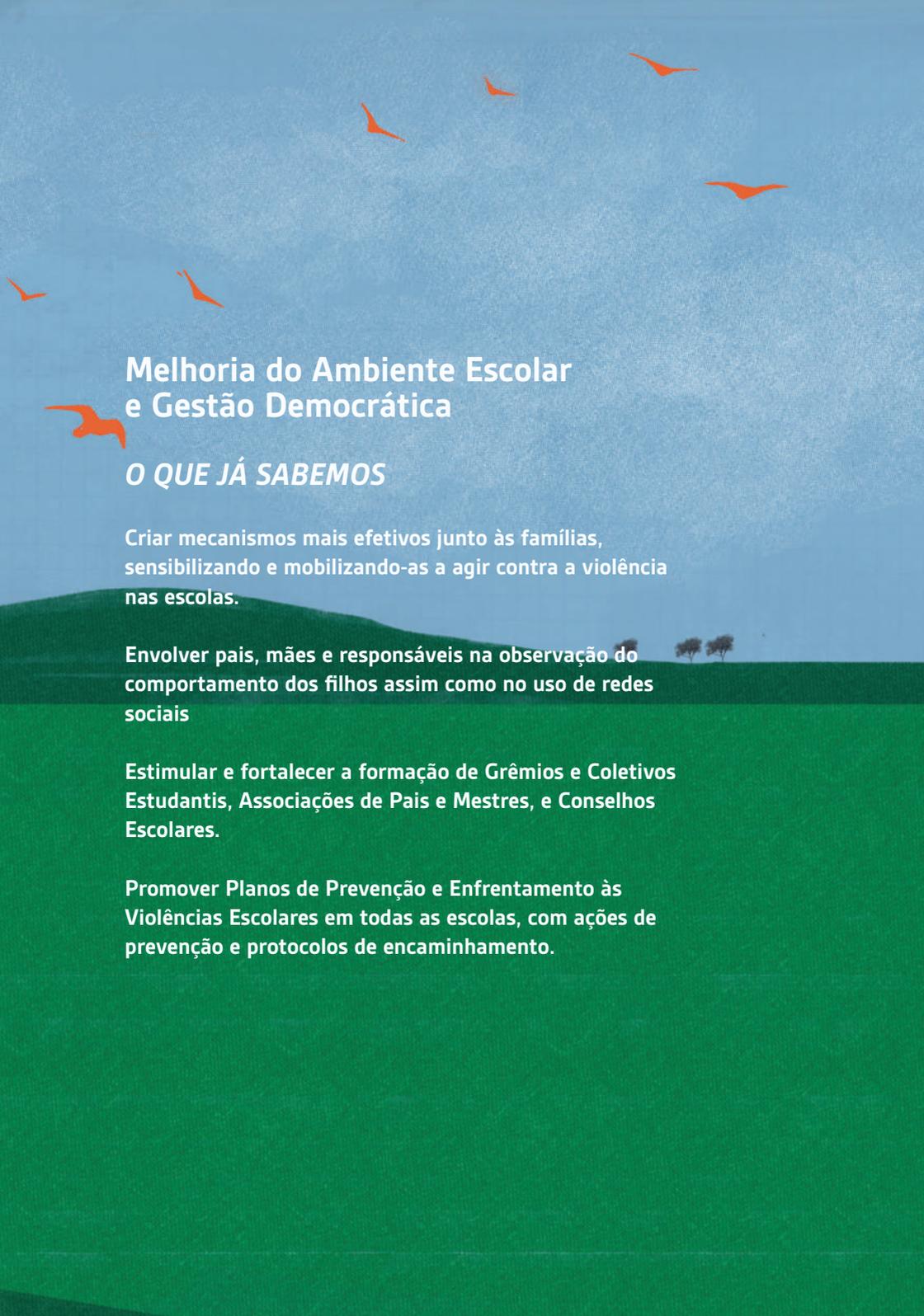
Garantir uma infraestrutura escolar que permita um ambiente dialógico e de convivência escolar.

Fortalecer a gestão democrática e a educação antirracista e antidiscriminatória nas escolas públicas e sistemas de ensino.

Regulamentar a Lei 14.644/2023 (Instituição de Conselhos Escolares e Fóruns de Conselhos Escolares).

Abrir espaços para que os estudantes dialoguem com seus pares e com adultos, reforçando sua autonomia na construção de estratégias de convivência escolar

Fortalecer a participação de crianças e adolescentes, especialmente de grupos historicamente vulnerabilizados, na gestão democrática das escolas.



Melhoria do Ambiente Escolar e Gestão Democrática

O QUE JÁ SABEMOS

Criar mecanismos mais efetivos junto às famílias, sensibilizando e mobilizando-as a agir contra a violência nas escolas.

Envolver pais, mães e responsáveis na observação do comportamento dos filhos assim como no uso de redes sociais

Estimular e fortalecer a formação de Grêmios e Coletivos Estudantis, Associações de Pais e Mestres, e Conselhos Escolares.

Promover Planos de Prevenção e Enfrentamento às Violências Escolares em todas as escolas, com ações de prevenção e protocolos de encaminhamento.

Saúde Mental e Apoio Psicossocial

O QUE HÁ DE NOVO

Garantir acesso rápido a psicólogos e psiquiatras via SUS, com retornos frequentes.

O QUE JÁ SABEMOS

Promover políticas de saúde mental nas escolas, aumentando os investimentos na expansão e no fortalecimento da Rede de Atenção Psicossocial (RAPS).

Fortalecer os CAPS i (Centros de Apoio Psicossociais Infantojuvenis) para atender crianças e adolescentes encaminhados pelas escolas.

Implementar a Lei 13.935/2019, que dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e serviço social nas redes públicas de educação básica.

Regulamentar e fortalecer a parceria dos NAPS (Núcleo de Apoio Psicossocial) com as instituições educacionais.

Desenvolver programas, projetos e ações voltadas para a redução do estigma ligado à saúde mental.

Fomentar programas de prevenção e promoção em saúde mental, com a presença permanente de psicólogos e orientadores educacionais nas escolas.

Reinvenção de laços simbólicos nas famílias, nas escolas, na sociedade.

Educação em Direitos Humanos e Convivência Escolar e Comunitária

O QUE HÁ DE NOVO

Incluindo no currículo escolar e nas formações de profissionais da educação debates sobre discurso de ódio e manipulação digital.

O QUE JÁ SABEMOS

Promover a Educação em Direitos Humanos (EDH) nas escolas e na sociedade.

Enfrentar o racismo, a misoginia e as diversas discriminações nas escolas e na sociedade.

Fortalecer as políticas de educação integral, ampliando laços entre escola, família e comunidade.

Realizar formações para Secretarias de Educação e comunidades escolares sobre violências e enfrentamento do extremismo.

Adquirir, distribuir e utilizar materiais didáticos e literários que favoreçam reflexões sobre convivência escolar e prevenção da violência.

Ofertar disciplinas de Ciências Humanas, Filosofia e Sociologia.

Estabelecer condições para implementação efetiva das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 (História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena).

Implementar educação crítica das mídias, com enfoque no combate à desinformação e ao negacionismo científico

Ações Pós-Ataques e Comunicação Responsável

O QUE HÁ DE NOVO

Criar monumentos, projetos pedagógicos e eventos que honrem as vítimas, não os agressores.

Oferecer suporte prolongado às vítimas, familiares e testemunhas - incluindo apoio/ compensação financeira para despesas médicas e outras derivadas.

Evitar a negação do trauma e promover espaços de discussão sobre violência e prevenção.

O QUE JÁ SABEMOS

Elaborar diretrizes, orientações e protocolos adequados à realidade brasileira para atuação após os ataques.

Acordar com veículos de comunicação e plataformas digitais protocolos sobre a cobertura de casos de violências nas escolas, evitando o efeito contágio.

Expandir espaços comunitários destinados ao lazer, à socialização, aos esportes e à cultura.

Formação e Valorização dos Profissionais da Educação

O QUE HÁ DE NOVO

Treinar professores e funcionários para reconhecer comportamentos de sofrimento psíquico e/ou violentos e encaminhar casos à saúde mental e assistência social.

O QUE JÁ SABEMOS

Garantir que as escolas funcionem com profissionais da educação valorizados, com formações inicial e continuada adequadas e boas condições de trabalho.

Apoiar os profissionais da educação na elaboração e implementação de planos de ação participativos e interdisciplinares.

Fortalecer a prática e autonomia docente e a liberdade de cátedra, conforme a Constituição Federal e a LDB.

Os casos analisados demonstram que a violência escolar e violência contra a escola não é um problema isolado, mas resultado de falhas estruturais que exigem ações coordenadas entre educação, saúde, segurança e justiça. A repetição de tragédias similares evidencia a urgência de políticas baseadas em evidências, com foco em prevenção, responsabilização e cuidado com as vítimas. Como destacado pelas entrevistadas, "lembrar é reagir, esquecer é permitir" – a memória das vítimas deve ser o alicerce para mudanças concretas.

Considerações Finais

08

A presente pesquisa evidencia que os massacres escolares no Brasil não são eventos isolados ou de causas únicas, mas resultam de uma complexa teia de fatores interconectados que envolvem desde aspectos individuais até dinâmicas institucionais e estruturais da sociedade. A partir do estudo de quatro casos emblemáticos — Realengo (RJ - 2011); em Goiânia (GO - 2017); em Suzano (SP - 2019); e na Vila Sônia (SP - 2023) —, foi possível mapear e categorizar causalidades em grandes eixos temáticos, permitindo uma compreensão mais abrangente e profunda do fenômeno que pesquisas com fontes secundárias - o que havia até então - não conseguem chegar. A partir disso, conseguimos ir além na informação à política pública, garantindo um aprofundamento e refinamento do planejamento Estatal.

A apatia contemporânea em relação ao futuro, como analisa Fischer (2020), está profundamente enraizada no que ele denomina *realismo capitalista* - essa **percepção generalizada de que o sistema atual é inescapável e qualquer alternativa seria utópica ou inviável**. Essa mentalidade não apenas limita nossa imaginação política, como também nos paralisa em um presente perpétuo, onde a **capacidade de desejar e projetar mudanças significativas fica severamente comprometida**. Nesse cenário, conforme Fischer (2020, p. 203) argumenta, a política se dissocia do desejo, reduzindo-nos a meros espectadores passivos de um futuro que parece cada vez mais inacessível.

Essa crise de horizontes se manifesta de forma particularmente aguda no âmbito educacional e junto às juventudes. Freud (2013/1910), ao debater o tema do suicídio juvenil, já apontava que **o papel da escola deveria ir muito além da simples prevenção de tragédias individuais**. Para ele, **a instituição escolar tem a tarefa fundamental de cultivar nos jovens o desejo de viver**, especialmente em uma fase da vida onde os laços familiares tradicionalmente se afrouxam. Nesse contexto de transição, a escola se revela como um espaço social privilegiado, capaz de oferecer aos estudantes não apenas conhecimento, mas um sentido de pertencimento e um convite ao mundo que os aguarda (Freud, 2013, pp. 389-390).

Essas reflexões nos levam a compreender que **o enfrentamento da violência extrema nas escolas demanda intervenções que transcendam medidas meramente reativas ou focadas exclusivamente em segurança ou na política educacional**. É imperativo **reconstruir um horizonte de futuro que rompa com a lógica do realismo capitalista, transformando as escolas em espaços onde novas possibilidades de existência coletiva possam ser imaginadas e construídas**. Isso implica em uma educação que não apenas transmita conteúdos, mas que seja capaz de despertar nos jovens um genuíno interesse pela vida e pelo mundo que os cerca.

Ao mesmo tempo, seguindo a provocação freudiana, precisamos repensar **a escola como um ambiente que vai além da função de contenção de crises, assumindo seu papel como espaço de acolhimento e construção de vínculos significativos**. Nesse sentido, **superar o individualismo que marca nossa época** se torna crucial - a violência muitas vezes emerge justamente de sentimentos de isolamento e invisibilidade. Portanto, políticas educacionais efetivas devem priorizar a criação de comunidades escolares verdadeiramente acolhedoras, onde cada estudante se sinta visto, ouvido e valorizado.

A multiplicidade de frentes que precisam atuar em conjunto evidencia que a prevenção de tragédias escolares exige mais do que protocolos de segurança: requer um **projeto coletivo de sociedade que reconheça o valor da escola como espaço de cuidado, diálogo, formação ética e construção democrática**. Isso implica não apenas em agir

após o trauma, mas sobretudo em **antecipá-lo por meio de políticas estruturantes e ações preventivas**, sustentadas por um compromisso real com a juventude, os direitos humanos e a justiça social.

Sem essas transformações profundas, continuaremos 'enxugando gelo', tratando sintomas enquanto as causas estruturais da violência permanecem intocadas. A violência extrema nas escolas não é um fenômeno isolado, mas sim um reflexo de crises mais amplas que atravessam nossa sociedade. Seu enfrentamento exige, portanto, não apenas medidas específicas no âmbito educacional, mas uma **revisão profunda de nosso projeto de sociedade como um todo**.



*Referências
Bibliográficas*

09

ABRAMOVAY et al (Orgs.). **Reflexões interdisciplinares sobre desafios e po líticas educacionais no Brasil**. (livro eletrônico). Brasília, DF. Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais. Cadernos Flacso, n. 23, 2024.

ABRAMOVAY et al. Do isolamento ao presencial: desafios da convivência escolar. In: ABRAMOVAY et al (orgs.). **Educação e juventudes: perspectivas multidisciplinares**. Livro eletrônico, Série Cadernos FLACSO, N.22, Flacso Brasil, Brasília, 2023.

ABRAMOVAY, M (coord.). **Cotidiano das Escolas: entre violências**. Brasília, DF: UNESCO, Observatório de Violência, Ministério da Educação, 2005. 404 p.

ABRAMOVAY, M. **Conversando sobre violência e convivência nas escolas**. Brasília, DF: FLACSO - Brasil, OEI, MEC, 2012.

ABRAMOVAY, M. **Escola e violência**. Brasília, DF: UNESCO, 2002. 154p.

ABRAMOVAY, M. Escola e Violências. **Revista Observare**. A revista do Observatório Interdisciplinar de Segurança Pública do Território. v. 4. 2008.

ABRAMOVAY, M. **Violências nas Escolas**. 2ª Ed. Brasília, DF: Flacso Brasil, 2021.

ABRAMOVAY, M.; SILVA, A. P.; FIGUEIREDO, E. Violência e Escola: as juventudes e suas inquietações. In: ABRAMOVAY, M. et al. **Reflexões sobre convivências e violências nas escolas**. Rio de Janeiro: Flacso, 2021.

ABRAMOVAY, M; CASTRO, M. G. **Caleidoscópio das violências nas escolas**. Brasília, DF: Missão Criança, União Europeia, OXFAM, 2006.

ABRAMOVAY, M; RUA, M. G. **Violências nas Escolas**. Brasília: Unesco, Banco Mundial, UNAIDS, USAID, Fundação Ford, CONSED, UNDIME, 2002.

ABRAMOVAY, M.; CUNHA, A. L.; CALAF, P. P. **Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas**. Brasília: RITLA, SEEDF. 2009.

CRUZ, E. P. Polícia Civil finaliza inquérito sobre atiradores em escola de Suzano. **Agência Brasil**, Brasília, 4 jun. 2019. Disponível em: <https://agenciabrasil.etc.com.br/geral/noticia/2019-06/policia-civil-finaliza-inquerito-sobre-atiradores-em-escola-de-suzano>.

AMATO, B.; BARROS PINTO MIGUEL, R. De Matrix a Suzano: manosfera, teoria red pill e o massacre da escola Raul Brasil. **Revista Brasileira de Estudos da Homocultura**, [S. l.], v. 7, n. 22, 2024. DOI: 10.29327/2410051.7.22-33. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/rebeh/article/view/15797>. Acesso em: 8 abr. 2025.

ARENDRT, H. **A condição humana**. Tradução de Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Forense, 1983

ARENDRT, H. **O que é política?**. Tradução de Reinaldo Guarany. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

ARENDRT, H. **Eichmann em Jerusalém**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

- ARENDDT, H. Entre o passado e o futuro. Tradução de Mauro W. Barbosa. 8ed. São Paulo: Perspectiva: 2019
- ARIZA, M. Emoções e pandemia, uma análise das narrativas de jovens latino-americanos e caribenhos. in: FLACSO BRASIL. **Trajetórias e práticas juvenis em tempos de Covid-19**. Brasília: FLACSO Brasil, 2022. Disponível em: <https://biblioteca.flacso.org.br/?publicat ion=trajetoriaspraticas-juvenis-em-tempos-de-covid-19>. Acesso em: 24 fev. 2025.
- AUGUSTO, O. Sobrevivente do ataque em Suzano só pedia para Deus salvar a gente. *Metrópoles*, 14 mar. 2019. Disponível em: <https://www.metropoles.com/brasil/sobrevivente-do-ataque-em-suzano-so-pedia-para-deus-salvar-a-gente>. Acesso em: 8 abr. 2025.
- BAUDRILLARD, J. **La transparence du mal**. Paris: Galilée, 1990.
- BAZZO, J. Da tortuosa elucidação do trágico: a agência da noção de bullying em meio a eventos extremos de violência juvenil. **ILUMINURAS**, Porto Alegre, v. 18, n. 44, 2017. DOI: 10.22456/1984-1191.75733. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/iluminuras/article/view/75733>. Acesso em: 24 fev. 2025.
- BEAUVOIR, S. **O Segundo Sexo: A Experiência Vivida**. Rio de Janeiro: Ed. Nova Fronteira, 1980.
- BEAUVOIR, S. **O segundo Sexo: Fatos e Mitos**. Rio de Janeiro: Ed. Nova Fronteira, 1980.
- BERICAT, E. La sociología de la emoción y la emoción en la sociología. **Papers**, 62, 145-176 [em linha]. 2000.
- BERNARDO, A. Massacre de Realengo: como estão as famílias 10 anos após a tragédia que matou 12 crianças no Rio. **BBC News Brasil**, 6 abr. 2021. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-56657419>. Acesso em: 24 fev. 2025.
- BORRILLO, D. **A homofobia**. Homofobia e educação, 2009.
- BOURDIEU, P. **A distinção: Crítica social do julgamento**. São Paulo: Edusp, 2007.
- BOURDIEU, P; PASSERON, J-C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Editora Vozes, 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Ataques às escolas no Brasil: análise do fenômeno e recomendações para a ação governamental**. Relatório Final. Brasília-DF: Grupo de Trabalho de Especialistas em Violência nas Escolas, 2023. Estabelecido pela Portaria 1.089 de 12 de junho de 2023. Relator: Daniel Cara (Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo). Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/participacao-social/grupos-de-trabalho/prevencao-e-enfrentamento-da-violencia-nas-escolas/resultados/resultados/relatorio-ataque-escolas-brasil.pdf>. Acesso em 23 fev. 2025.
- BRASILEIRO, J. M.; SANTOS, L. M. M.; SILVA, N. R.. De Columbine a Suzano: uma análise sócio-histórica de atentados escolares. **Psicol. USP**, v. 35, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0103-6564e190164>. Acesso em: 24 fev. 2025.
- BUTLER, J. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Civilização Brasileira, 2018.
- CAMPOS, M. Sobreviventes do massacre em Suzano relatam o que aconteceu. **Catraca Livre**, 13 mar. 2019. Disponível em: <https://catracalivre.com.br/cidadania/sobreviventes-do-massacre-em-suzano-relatam-o-que-aconteceu/>. Acesso em: 8 abr. 2025.

- CERQUEIRA, F. S. **Avaliação funcional da violência em uma escola municipal de Goiânia/GO**. 2020. Dissertação (Mestrado em Direito) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2020. Disponível em: <https://tede2.pucgoias.edu.br/handle/tede/3477>. Acesso em: 24 fev. 2025.
- COELHO, L.; CRUZ, M T.. **Procurador aponta incapacidade da PF** em monitorar fóruns de ódio na internet. *Ponte* Jornalismo, 15 mar. 2019. Disponível em: <https://ponte.org/procurador-aponta-incapacidade-da-pf-em-monitorar-foruns-de-odio-na-internet/>. Acesso em: 24 fev. 2025.
- CRENSHAW, K. **Demarginalizing the intersection of race and sex**: A Black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. *University of Chicago Legal Forum*, v. 1989, p. 139-167, 1989.
- CRUZ, M. T.; OMURA, R.; DIAS, P. E. Atiradores entram em escola, matam 5 alunos e 2 funcionários em Suzano (SP). *Ponte*, 13 mar. 2019. Disponível em: <https://ponte.org/atiradores-entram-em-escola-matam-5-alunos-e-2-funcionarios-em-suzano-sp/>. Acesso em: 8 abr. 2025.
- CUNHA, T. C.; BICALHO, P. P. G. A violência nas escolas e a produção do medo como discurso de ordem. In: **Educação em direitos humanos: relatos de experiências no campo do ensino, pesquisa e extensão universitária**. Rio de Janeiro: Montenegro, 2015. v. 1, p. 135-150. ISBN 9788567506036.
- DE ANDRADE, F. C. B.; GONÇALVES, C. C.; DO NASCIMENTO, V. F. Desengajamentos morais na crítica ao discurso de ódio: análise de comentários a notícias online sobre o massacre de Suzano. *Olhar de Professor*, v. 27, p. 1-25, 2024.
- DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.
- DECLERCQ, M. **A tristeza infinita dos incels: um retrato da juventude em crise no Brasil**. *VICE*, 21 ago. 2019. Disponível em: <https://www.vice.com/pt/article/a-tristeza-infinita-dos-incels-um-retrato-da-juventude-em-crise-no-brasil/>. Acesso em: 24 fev. 2025.
- DEUTSCHE WELLE. O que se sabe sobre o ataque a faca em escola de SP. *DW Brasil*, [data de publicação não especificada]. Disponível em: <https://www.dw.com/pt-br/o-que-se-sabe-sobre-o-ataque-a-faca-em-escola-de-sp/a-65144511>. Acesso em: 24 fev. 2025.
- DI MARCO, V. **Capacitismo**: o mito da capacidade. Belo Horizonte: Editora Letramento, 2021. 82 p.
- CASTRO, B. "Estou lutando por uma causa maior": a carta escrita pelo adolescente que atacou escola em SP. *Diário do Centro do Mundo*, [data de publicação não especificada]. Disponível em: <https://www.diariodocentrodomundo.com.br/estou-lutando-por-uma-causa-maior-a-carta-escrita-pelo-adolescente-que-atacou-escola-em-sp/>. Acesso em: 24 fev. 2025.
- DOURADO PORTES, A.; CARVALHO DE ARAÚJO, V. O mundo apresentado às crianças brasileiras: reflexões arendtianas sobre os ataques contra escolas. *Revista Ponto de Vista*, [S. l.], v. 12, n. 2, p. 01–20, 2023. DOI: 10.47328/rpv.v12i2.15990. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/RPV/article/view/15990>. Acesso em: 24 fev. 2025.
- SALES, Y. O massacre de Goiânia e o debate sobre a redução da maioridade penal. *El País*, 21 out. 2017. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2017/10/21/politica/1508544592_421762.html. Acesso em: 24 fev. 2025.
- FANON, F. **Os Condenados da Terra**. Rio de Janeiro: Zahar, 2022. 376 p.
- FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Ubu Editora, 2020. 320 P.

FISHER, M. **Realismo capitalista: é mais fácil imaginar o fim do mundo do que o fim do capitalismo?**. São Paulo: Autonomia Literária, 2020.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso. Aula inaugural no College de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970**. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. Edições Loyola, São Paulo, 2004.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Tradução Roberto Machado. 24. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2007.

FOUCAULT, M. **O nascimento da biopolítica**. Lisboa: Edições 70. 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra. 1996.

FREUD, S. Textos breves: introdução e conclusão de um debate sobre o suicídio. In: FREUD, S. **Obras completas**. Volume 9. Tradução: Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2013. p. 389-390. (Original publicado em 1910).

SANTANA, V.; RESENDE, P; TÚLIO, S. Estudante que atirou contra colegas em escola de Goiânia ia 'matar todo mundo', crê delegado. **G1**, 20 out. 2017. Disponível em: <https://g1.globo.com/goias/noticia/estudante-que-atirou-contra-colegas-em-escola-de-goiania-ia-matar-todo-mundo-cre-delegado.ghtml>. Acesso em: 24 fev. 2025.

RESENDE, P. Veja o que se sabe sobre o atentado em colégio de Goiânia. **G1**, 21 out. 2017. Disponível em: <https://g1.globo.com/goias/noticia/veja-o-que-se-sabe-sobre-o-atentado-em-colegio-de-goiania.ghtml>. Acesso em: 24 fev. 2025.

G1 SÃO PAULO. Professora morre vítima de ataque em escola na Vila Sônia. **G1**, 27 mar. 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2023/03/27/professora-morre-vitima-de-ataque-em-escola-na-vila-sonia.ghtml>. Acesso em: 24 fev. 2025.

G1 SÃO PAULO. Professores e alunos são esfaqueados dentro de escola estadual na Zona Sul de SP, diz PM. **G1**, 27 mar. 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2023/03/27/professores-e-alunos-sao-esfaqueados-dentro-de-escola-estadual-na-zona-sul-de-sp-diz-pm.ghtml>. Acesso em: 24 fev. 2025.

G1. Dupla ataca escola em Suzano, mata oito pessoas e se suicida. **G1**, 13 mar. 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/mogi-das-cruzes-suzano/noticia/2019/03/13/tiros-deixam-feridos-em-escola-de-suzano.ghtml>. Acesso em: 8 abr. 2025.

GAZETA DO POVO. Atiradores invadem escola e matam estudantes na Grande SP. **Gazeta do Povo**, 13 mar. 2019. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/politica/republica/atiradores-invadem-escola-e-matam-estudantes-na-grande-sp-7zlh8io4loox5ts9m8estl7f1/>. Acesso em: 8 abr. 2025.

GURSKI, R.; LO BIANCO, A. C.. **A escola sob ataque e o lento cancelamento do futuro**. Estudos e Pesquisas em Psicologia, Rio de Janeiro, v. spe, 2023. DOI: 10.12957/epp.2023.80443. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revispsi>. Acesso em: 24 fev. 2025.

GURSKI, R.; STRZYKALSKI, S.; PERRONE, C. M.. O despertar da adolescência, o suicídio juvenil e as atuais políticas de morte: questões para o campo da educação. **Tempo psicanal.**, Rio de Janeiro, v. 52, n. 2, p.357-383, dez. 2020. Disponível em: <https://www.tempopsicanalitico.com.br/tempopsicanalitico/article/view/623>. Acesso em 24 fev. 2025.

GURSKI, R. Massacres juvenis e paixão pelo real: o império do sentido e a discussão sobre os impasses do adolescer na atualidade. **Rev. psicol. polít.**, São Paulo, v. 10, n. 19, p. 125-140, jan. 2010. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1519-549X2010000100011&script=sci_arttext. Acesso em 24 fev. 2025.

HABERMAS, J. **Consciência moral e agir comunicativo**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989. 236 p.

BEZERRA, R. As marcas e lições seis anos após atentado no Colégio Goyases. **Jornal Opção**, 16 jun. 2024. Disponível em: <https://www.jornalopcao.com.br/reportagens/as-marcas-e-liceos-seis-anos-apos-atentado-no-colegio-goyases-613175/>. Acesso em: 24 fev. 2025.

KAPLAN, C. **La afectividad en la escuela**. Buenos Aires: Paidós, 2022.

LE BRETON, D. Por una antropología de las emociones. **Revista latinoamericana de estudios sobre cuerpos, emociones y sociedad**, v. 4, n. 10, p. 67-77, 2012.

LIMA-SANTOS, A. V. S.; SANTOS, M. A. Incels e Misoginia On-line em Tempos de Cultura Digital. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 22, n. 3, p. 1081-1102, 2022.

LOPES, A. J. Considerações sobre o massacre de Realengo. **Estud. psicanal.**, Belo Horizonte, n. 37, p. 25-44, jul. 2012. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-34372012000100003&lng=pt&nrm=iso >. Acesso em 23 fev. 2025.

MBEMBE, A. **Brutalismo**. São Paulo: n-1 edições, 2021a.

MINISTÉRIO DOS DIREITOS HUMANOS E DA CIDADANIA. ObservaDH divulga dados de violências praticadas por agentes de segurança pública. **Gov.br**, 27 dez. 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2024/dezembro/observadh-divulga-dados-de-violencias-praticadas-por-agentes-de-seguranca-publica>. Acesso em: 02 abr. 2025.

MOREIRA, A. Escola Raul Brasil nasce. **Diário de Suzano**, 16 mar. 2019. Disponível em: <https://www.diariodesuzano.com.br/cidades/escola-raul-brasil-nasce/47260/>. Acesso em: 8 abr. 2025.

MOURA, B. M. S. **Narrativas sobre a experiência de um massacre escolar: perspectivas diante do traumático**. Dissertação (Mestrado – Pós-graduação Interdisciplinar em Ciências da Saúde) – Instituto de Saúde e Sociedade, Universidade Federal de São Paulo, 2023. 86 p.

O GLOBO. **Massacre de Realengo completa 13 anos; relembre: Familiares e amigos das 12 vítimas do ataque fizeram uma missa em memória dos jovens**. Rio de Janeiro, 08 abr. 2024. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/rio/noticia/2024/04/08/massacre-de-realengo-completa-13-anos-relembre.ghtml>. Acesso em: 24 fev. 2025.

OLIVEIRA, C. H. S.; REZENDE, R. **Narrativas do medo nas redes sociais: um estudo sobre o massacre de Realengo e sua repercussão no Orkut**. *Iniciacom*, v. 4, n. 2, 2012. Disponível em: <https://revistas.intercom.org.br/index.php/iniciacom/article/view/1156>. Acesso em: 24 fev. 2025.

OLIVEIRA, M. N. et al. De Matrix a Suzano: manófera, teoria red pill e o massacre da escola Raul Brasil. **Revista Brasileira de Educação e Humanidades**, v. 3, n. 5, p. 10-25, 2021. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/rebeh/article/view/15797>. Acesso em: 24 fev. 2025.

PEREIRA, J. E. D. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação & Sociedade**, v. 20, n. 68, p. 109-125, 1999.

PESCE, S. **Introduction**: La 'violence en institution' comme effet de sens en contexte... vers une responsabilité assumée du sujet collectif In: CASANOVA, R. y PESCE, S. La violence en institution. Situations critiques et significations. Rennes: Presses universitaires de Rennes, series: « Des Sociétés », 2015, 245 p.

PINTO NETO, M. Suzano: a educação na mira dos massacres lumpenradicais. **Dialogia**, [S. l.], n. 33, p. 178–191, 2019. DOI: 10.5585/dialogia.N33.13790. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/13790>. Acesso em: 8 abr. 2025.

PONTE. Atiradores entram em escola, matam 5 alunos e 2 funcionários em Suzano (SP). **Ponte Jornalismo**, 13 mar. 2019. Disponível em: <https://ponte.org/atiradores-entram-em-escola-matam-5-alunos-e-2-funcionarios-em-suzano-sp/>. Acesso em: 24 fev. 2025.

RESK, F. Escola Raul Brasil vive rotina de trauma 1 mês após ataque em Suzano. **Agência Estado, UOL**, 13 abr. 2019. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/agencia-estado/2019/04/13/escola-raul-brasil-vive-rotina-de-trauma-1-mes-apos-ataque-em-suzano.htm>. Acesso em: 8 abr. 2025.

RODRIGUES, P. Q. **O massacre de Suzano e a questão da violência escolar e violência contra a escola**. Goiás: Universidade Estadual de Goiás, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ueg.br/jspui/handle/riueg/3025>. Acesso em: 24 fev. 2025.

SANTOS, R. T.; COSTA, S. M. Suzano: a educação na mira dos massacres lumpenradicais. **Dialogia**, São Paulo, n. 38, p. 45-60, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/13790>. Acesso em: 24 fev. 2025.

SBT News. Sobreviventes relembram momentos de terror um ano após massacre em Suzano. **SBT News**, 13 mar. 2019. Disponível em: <https://sbtnews.sbt.com.br/noticia/category/137542-sobreviventes-relembram-momentos-de-terror-um-ano-apos-massacre-em-suzano>. Acesso em: 8 abr. 2025.

SBT News. Sobreviventes relembram momentos de terror um ano após massacre em Suzano. **SBT News**, 13 mar. 2020. Disponível em: <https://sbtnews.sbt.com.br/noticia/category/137542-sobreviventes-relembram-momentos-de-terror-um-ano-apos-massacre-em-suzano>. Acesso em: 24 fev. 2025.

SILVA, A. B. **Narrativas sobre a experiência de um massacre escolar: perspectivas diante do traumático**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2023. Disponível em: <https://repositorio.unifesp.br/items/51230e6c-a5c7-4a96-ab75-b63f1ed969ec>. Acesso em: 24 fev. 2025.

SOARES, A. C. **O massacre de Suzano e a questão da violência escolar**. 2019. 61 f. Trabalho de Conclusão de Curso - Graduação (Pedagogia) - Universidade Estadual de Goiás, Uruaçu - GO.

SOUZA, C. D.; LIMA, E. F. Desengajamentos morais na crítica ao discurso de ódio: análise de comentários a notícias online sobre o massacre de Suzano. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 25, p. 1-15, 2022. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/22425>. Acesso em: 24 fev. 2025.

SOUZA, F; MACHADO, L. 'Vamos morrer, vamos morrer': os relatos de sobreviventes do massacre na escola em Suzano. **BBC News Brasil**; **UOL**, 13 mar. 2019. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/bbc/2019/03/13/vamos-morrer-vamos-morrer-os-relatos-de-sobreviventes-do-massacre-na-escola-em-suzano.htm>. Acesso em: 8 abr. 2025.

TEIXEIRA ENTREPOTES, T.; YOSHINAGA, T. T.; ALVES, R. M. F.. **Jogos eletrônicos violentos: uma catarse ou um detonador de violência?** In: VIEIRA, Ricardo; MARQUES, José Carlos; SILVA, Pedro; VIEIRA, Ana Maria; MARGARIDO, Cristóvão; MATOS, Rui (Orgs.). 8.ª Conferência Internacional de Mediação Intercultural e Intervenção Social: Ócio, Jogo e Brincadeira: Aprendizagens e Mediação Intercultural. Leiria: CICS.NOVA.IPLeia e ESECS.Politécnico de Leiria, 27 e 28 nov. 2020. Abril de 2021. ISBN 978-989-8797-57-5. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/350823168>. Acesso em: 24 fev. 2025.

TEIXEIRA, V. L. et al. Tiros na Escola: Algumas Referências para a Psicologia na Assistência à Comunidade Escolar. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 42, e13790, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/vTnrtRn3w6VH84mSfVCbK7B/>. Acesso em: 24 fev. 2025.

TESSARO, N. S. Professor: da formação inicial à competência para ensinar. In G. P. Witter, (Org.), **Psicologia e educação professor, ensino e aprendizagem** (pp.77-105). Campinas, SP: Alínea. 2004.

VEJA. Quem é o garoto que matou 2 colegas a tiros em escola de Goiânia. **Veja**, 04 jun. 2024. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/brasil/quem-e-o-garoto-que-matou-2-colegas-a-tiros-em-escola-de-goiania/>. Acesso em: 24 fev. 2025.

WELTER, L. S.; VASCONCELLOS, S. J. L.; BARBOSA, T. P.; LUCCHESI, V. Cirolini; STEFFLER, H. T. Assassinatos em massa: Uma pesquisa documental. *Psico*, [S. l.], v. 53, n. 1, p. e38921, 2022. DOI: 10.15448/1980-8623.2022.1.38921. Disponível em: <https://puhrs.emnuvens.com.br/revistapsico/article/view/38921>. Acesso em: 24 fev. 2025.

TEIXEIRA, V. L. et al. Tiros na Escola: Algumas Referências para a Psicologia na Assistência à Comunidade Escolar. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 42, e13790, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/vTnrtRn3w6VH84mSfVCbK7B/>. Acesso em: 24 fev. 2025.

VEJA. Quem é o garoto que matou 2 colegas a tiros em escola de Goiânia. **Veja**, 04 jun. 2024. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/brasil/quem-e-o-garoto-que-matou-2-colegas-a-tiros-em-escola-de-goiania/>. Acesso em: 24 fev. 2025.

WELTER, Lisiane dos Santos; VASCONCELLOS, Silvio Jose Lemos; BARBOSA, Thamires Pereira; LUCCHESI, Vanessa Cirolini; STEFFLER, Hellin Thais. Assassinatos em massa: Uma pesquisa documental. *Psico*, [S. l.], v. 53, n. 1, p. e38921, 2022. DOI: 10.15448/1980-8623.2022.1.38921. Disponível em: <https://puhrs.emnuvens.com.br/revistapsico/article/view/38921>. Acesso em: 24 fev. 2025.



PARA LEMBRAR
e REAGIR