

UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

THÉSSIE NANTES DE BRITES VILALBA

**VIOLÊNCIA SIMBÓLICA, EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA
SÓCIO-HISTÓRICA EM MOVIMENTO AOS MASSACRES
ESCOLARES**

Dourados/MS

2020

THÉSSIE NANTES DE BRITES VILALBA

**VIOLÊNCIA SIMBÓLICA, EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA SÓCIO-
HISTÓRICA EM MOVIMENTO AOS MASSACRES ESCOLARES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD para defesa e obtenção do título de Mestra em Psicologia.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Jaqueline Batista de Oliveira Costa

Dourados/MS

2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

V696v Vilalba, Thessie Nantes De Brites
Violência Simbólica, Educação e Psicologia Sócio-Histórica em movimento aos Massacres
Escolares [recurso eletrônico] / Thessie Nantes De Brites Vilalba. -- 2020.
Arquivo em formato pdf.

Orientadora: Jaqueline Batista de Oliveira Costa.

Dissertação (Mestrado em Psicologia)-Universidade Federal da Grande Dourados, 2020.

Disponível no Repositório Institucional da UFGD em:

<https://portal.ufgd.edu.br/setor/biblioteca/repositorio>

1. Violência simbólica. 2. Educação. 3. Psicologia Sócio-Histórica. 4. Massacres escolares. 5.
Wikipédia. I. Costa, Jaqueline Batista De Oliveira. II. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

©Direitos reservados. Permitido a reprodução parcial desde que citada a fonte.

THÉSSIE NANTES DE BRITES VILALBA

**VIOLÊNCIA SIMBÓLICA, EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA SÓCIO-HISTÓRICA EM
MOVIMENTO AOS MASSACRES ESCOLARES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD para defesa e obtenção do título de Mestra em Psicologia.

COMISSÃO JULGADORA:

Prof. Dr. Gustavo Levandoski
Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD
Membro Titular da Banca Examinadora

Prof. Dr. Márcio Mucedula Aguiar
Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD
Membro Titular da Banca Examinadora

Prof.^a Dr.^a Jaqueline Batista de Oliveira Costa
Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD
Professora Orientadora – Presidente da Banca Examinadora

Dourados/MS, 24 de Março de 2020

Aos/às que buscam contribuir com o combate das
violências nas escolas.

*“Do rio que tudo arrasta se diz que é violento.
Mas ninguém diz violentas as margens que o
comprimem” – Bertold Brecht*

Agradecimentos

À Deus pelo sustento.

À todas as pessoas que me apoiaram e me incentivaram nessa trajetória.

Ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFGD pela oportunidade e suporte.

Resumo

A violência em sua dimensão simbólica está relacionada ao plano valorativo que corresponde à reprodução de uma cultura dominante que está presente em determinadas ações, como as pedagógicas. Essa violência concerne à imposição legitimada de um arbitrário cultural que assegura a estrutura social dominante, reforça dicotomias culturais e também colabora com a reprodução de outras formas de violência. Nesse sentido, a Violência Simbólica escolar mostra uma Educação que tem o papel de incorporar, em seu exercício, práticas de um arbitrário cultural dominante, como consequência disso, aqueles/as que não apreendem essas práticas, isto é, alunos/as que não têm a cultura que a escola demanda, são excluídos/as. Sendo, então, uma violência que se inscreve no social e na história e que fornece as condições e as motivações para que outras violências se materializem, desde as imperceptíveis aos episódios de Massacres Escolares. Violências que geram mais violências. Violências vistas como instrumentos de ruptura contra as condições sociais, contra o sistema e os mal-estares que as dinâmicas e o espaço escolar podem representar. Considera-se também a possível relação com a Mídia que pode potencializar a efetivação de violências escolares. Desse modo, o presente estudo teve por objetivo geral: Analisar as possíveis relações entre a Educação, a Violência Simbólica escolar e midiática e os Massacres Escolares. Os objetivos específicos foram: Selecionar descrições de “massacres escolares” disponibilizados na plataforma digital Wikipédia e organizá-los em categorias de análises; Discutir questões/situações comuns e incomuns entre os casos; e Analisar, à luz do referencial teórico, as possíveis explicações que levaram os envolvidos a planejarem e executarem os massacres. Como caminho metodológico traçado buscou-se atender aos critérios de uma pesquisa documental de enfoque qualitativo, em que os conteúdos foram submetidos à Análise de Conteúdo de Bardin (2016) e discutidos sob a perspectiva da Psicologia Sócio-Histórica. Os resultados encontrados propiciam a compreensão das repercussões de condições de Violência Simbólica na história dos sujeitos que levaram à efetivação da materialização de violências no espaço escolar. Ressalta-se a importância de educação crítica fundamental para a transformação de uma sociedade marcada pela violência, que reconheça e defenda as diferenças.

Palavras-chave: Violência Simbólica; Educação; Psicologia Sócio-Histórica; Massacres Escolares.

Abstract

Violence in its symbolic dimension is related to the value plan, which corresponds to the reproduction of a dominant culture that is present in certain actions, such as the pedagogical ones. This violence concerns the legitimated imposition of a cultural arbitrary that ensures the dominant social structure, reinforces cultural dichotomies and also collaborates with the reproduction of other forms of violence. In this sense, the school Symbolic Violence denounces an Education that has the role of incorporating in its exercise, practices of a dominant cultural arbitrary, as a consequence, those who do not understand these practices, that is, students who do not have the culture that the school demands are excluded. Being, then, a violence that is inscribed in the social and history and that provides the conditions and motivations for other violence to materialize, from the imperceptible reactions to the episodes of School Massacres. Violence that generates more violence. Violence seen as an instrument of rupture against social conditions, against the system and the uneasiness that the dynamics and the school space may represent. We also consider the possible relationship of it with the Media that can enhance the effectiveness of school violence. The present study had as its general objective: To analyze the possible relations between Education, school and media Symbolic Violence and School Massacres. The specific objectives were: To select descriptions of “school massacres” available on the digital platform Wikipedia and organize them into analysis categories; To discuss common and unusual issues/situations between cases; To analyze, in the light of the theoretical framework, the possible explanations that led those involved to plan and execute the massacres. As a methodological path, it sought to meet the criteria of a documentary research with a qualitative focus, in which the contents were submitted to Content Analysis by Bardin (2016) and discussed from the perspective of Socio-Historical Psychology. The results found provide an understanding of the repercussions of conditions of Symbolic Violence in the history of the subjects that led to the materialization of violence in the school space. It highlights the importance of critical education for the transformation of a society marked by violence, which recognizes and defends differences.

Key-words: Symbolic Violence; Education; Social Psychology; School Massacres.

Sumário

Apresentação	09
Introdução	12
Objetivos	15
Parte 1 Fundamentação Teórica	16
1.1 Caracterizando a violência	17
1.1.1 <i>As manifestações de violência no espaço escolar</i>	24
1.1.1.1 <i>O fenômeno bullying</i>	28
1.2 O lugar da educação escolar: autoritarismo pedagógico e violência simbólica	31
1.3 A violência simbólica na mídia e a explosão da violência física na escola	38
1.4 Psicologia sócio-histórica: repercussões das condições de violência	41
1.4.1 <i>A inserção histórico-social e a violência</i>	42
Parte 2 Metodologia e Apresentação dos Dados Coletados	46
2.1 O caminho metodológico	47
2.2 Antecedentes da pesquisa sobre violência simbólica e escola	51
2.3 Violência simbólica e massacres escolares	55
2.3.1 <i>Massacre de Columbine</i>	55
2.3.2 <i>Massacre de Realengo</i>	58
2.3.3 <i>Massacre na Stoneman Douglas High School</i>	60
2.3.4 <i>Massacre de Suzano</i>	62
Parte 3 Análise e Discussão	65
3.1 Dos movimentos aos massacres escolares	66
3.1.1 <i>Diferenças de gênero e étnico-raciais</i>	67
3.1.2 <i>Família e religião</i>	69
3.1.3 <i>Bullying e relações no espaço escolar</i>	70
3.1.4 <i>Condições psicológicas e suicídio</i>	74
3.1.5 <i>Influências midiáticas</i>	76
Considerações Finais	78
Referências Bibliográficas	82

Apresentação

A pesquisa busca entender a Violência Simbólica como uma marca na história de pessoas, e, aqui, busco apresentar, justamente, os movimentos que se fizeram em mim e a partir de mim que me levaram ao tema. A minha trajetória e interesse nos estudos sobre a Violência Simbólica estão entrelaçadas à minha graduação em Psicologia (Formação de Psicólogo) na Universidade Católica Dom Bosco – UCDB, localizada na cidade de Campo Grande, estado de Mato Grosso do Sul. Dentre os tantos referenciais teóricos, aprendizados e experiências que marcaram a minha formação tive oportunidades de caminhar no campo da Educação. A minha primeira experiência prática nesse solo foi no estágio básico “Eixo – Educação” em 2016 que consistiu na realização de uma breve intervenção sobre os desafios de ser adolescente com alunos/as¹ do 9º ano do ensino fundamental de uma escola pública da cidade de Campo Grande/MS. As atividades propostas nessa experiência fizeram emergir preocupações cotidianamente vivenciadas por eles/elas, especialmente, a de serem aceitos/as e compreendidos/as por seus familiares, professores/as, etc., evidenciando também a necessidade de serem ouvidos/as e de terem suas opiniões, percepções e sentimentos validados. Nessa experiência recordo-me de uma situação que ocorreu em sala, a qual, a professora regente da disciplina que ocupávamos o horário manifestou o desejo em participar da atividade que havíamos proposto com a turma e a sua participação desencadeou-se em exortações às opiniões dos/as alunos/as sobre determinados temas, gerando constrangimentos. O contato com esse campo de atuação possibilitou-me refletir sobre as realidades do meio escolar que antes se encontrava no meu imaginário.

A segunda experiência no campo, agora no estágio específico “Psicologia e Saúde na Contemporaneidade” em 2017 que se prolongou durante o ano todo, consistiu em uma análise e uma intervenção mais consistente em uma escola pública, desde a análise institucional, observação, contato com diretores/as e professores/as, ao contato com alunos/as, visando um olhar sobre a totalidade de campo. A escola era localizada em uma região periférica da cidade, onde, de forma geral, a comunidade é vulnerável a uma série de problemas sociais, tais como o comércio de entorpecentes e uso de substâncias ilícitas, que se estendiam para dentro da própria unidade de ensino, no entanto, segundo o coordenador e os/as professores/as, o principal problema que enfrentavam era a indisciplina dos/as alunos/as. Além disso, descreviam que os/as alunos/as não possuíam perspectivas de vida e não se importam com os estudos e com o futuro, o que tornava o trabalho pedagógico difícil e desmotivador. Com a observação da realidade, vi muitas relações entre superiores e alunos/as pautadas pelo

desrespeito e abuso de autoridade que se configuravam como parte das estratégias de controle e disciplina dos comportamentos considerados inadequados ao meio escolar tornando explícita a precariedade de estratégias saudáveis para a regulação das convivências. Já em relação aos/às alunos/as quanto à realidade escolar analisada com quatro turmas do primeiro ano do ensino médio, pude verificar que a desordem e regras de convivência estabelecidas pela escola era uma das queixas principais. Observei também, por meio de suas falas que, de modo geral, a maioria deles/delas apresentava preocupações pessoais, ligadas a problemas e ou conflitos familiares, à dependência química, à criminalidade, às violências físicas e psicológicas, à sexualidade, à raça, à baixa autoestima, à ansiedade, à depressão, ao mau rendimento escolar, aos problemas financeiros e/ou ao isolamento social, sendo também relatadas tentativas de suicídios e automutilações, mas, que, no entanto, não buscavam o auxílio dos pais e ou da escola para o enfrentamento de seus problemas vigentes. Com as análises realizadas, percebi, assim, uma divergência de percepções, de um lado os/as docentes e, de outro, os/as alunos/as. Devido isso surgiu a necessidade de questionar os posicionamentos das autoridades pedagógicas frente às queixas dos/as alunos/as, a cultura escolar e as influências desses fatores nos comportamentos deles/as e nas diversas relações construídas dentro e fora do contexto escolar, fundamentando uma percepção de violência associada a comportamentos que o próprio contexto oferece. A partir disso, parte do relato dessa experiência foi escolhida como temática do Trabalho de Conclusão de Curso, o qual me proporcionou o primeiro contato com o conceito de Violência Simbólica, todavia, sob um diferente referencial teórico que, aqui, será abordado.

Assim, essas experiências foram também referências para a possibilidade da continuidade do pensamento sobre a Violência Simbólica no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal da Grande Dourados, localizada em Dourados – MS, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Jaqueline Batista de Oliveira Costa, e com a participação no Grupo de Estudo e Pesquisa “Formação de Professores, Violência e Representações Sociais” durante os anos de 2018 e 2019. Esse processo contribuiu para que eu pudesse delimitar o meu objeto de estudo e pesquisa: a Violência Simbólica Escolar, agora sob a perspectiva teórica de Pierre Bourdieu, na tentativa de trazer a reflexão para o campo da Psicologia Social.

Com as questões que poderiam ser analisadas com Violência Simbólica também emergiu o anseio pela Mídia, pensando-a como um instrumento simbólico que favorece a reprodução de violências. O desejo se intensificou ainda mais com o advento de notícias jornalísticas sobre casos de violências entre professores/as e alunos/as, refletindo, então, em como a Mídia retratava essas relações.

No mês de Março de 2019 ocorreu a violência na Escola Estadual Professor Raul Brasil na cidade de Suzano, no estado de São Paulo – Brasil, um acontecimento que consumou o meu encontro com a temática. Os outros casos semelhantes ao de Suzano também vieram à tona no grupo de estudo citado, em que, buscamos juntos fazermos uma breve leitura de suas descrições na plataforma digital “Wikipédia, a enciclopédia livre”, o que gerou em mim diversos incômodos. Imaginei um/uma adolescente em situação de vulnerabilidade psicológica que busca meios para que possa cessar as tensões que ocorrem na escola e com os/as colegas e, assim, encontra alternativas para a sua efetivação nas buscas na *Internet*.

Deste modo, a junção dos meus anseios e as questões que emergiram, não só no cenário dos estudos em Psicologia, mas também no nosso cenário social, possibilitou a gestação e amadurecimento da pesquisa que aqui será apresentada.

Conforme as condições que tenho, buscarei desenvolvê-la da forma mais real e movimentada de possibilidades.

Introdução

No dia 13 de Março de 2019, aconteceu em Suzano/São Paulo – Brasil uma violência visceral na Escola Estadual Professor Raul Brasil. O caso – que será usado como um dos objetos de estudo desta pesquisa –, anunciado por algumas mídias como “Massacre de Suzano”, teve como responsáveis dois ex-alunos da escola que fizeram sete vítimas no ambiente escolar, assassinando uma coordenadora pedagógica, uma inspetora e cinco estudantes, deixando também onze feridos/as. Dentre as apurações em relação aos motivos que impulsionaram esses jovens a cometerem o crime estavam o *bullying*, o isolamento social e o desejo de que suas ações superassem a violência de mesma espécie que aconteceu na instituição *Columbine High School* em 20 de abril de 1999 na cidade de Columbine, estado do Colorado – Estados Unidos da América – EUA, e, assim, serem lembrados pelos seus atos, auto declarando-se heróis.

Esse tipo de evento é um acontecimento que me incomoda e me desafia. Deleuze (1974; 2015) em suas obras, coloca que um acontecimento é o que nos dá sinal e que é representado no que acontece. Um acontecimento é o encontro com o que nos força a pensar para além do que já nos foi dado, para além da superficialidade. É pensar o fora. Pelbart (1989) mostra que o fora implica em pensarmos o que ainda não tem lugar dentro dos nossos próprios esquemas funcionais, implica romper com os nossos clichês e desterritorizar territórios existentes, fazendo com que questionamentos sejam feitos, e, assim, possibilitando o desenvolvimento de um campo criativo do pensar. O fora é uma convocação a novos modos de subjetividade e faz com que os acontecimentos sejam possíveis dentro de nós. O que aconteceu em Suzano e outros episódios de violências semelhantes continuamente acontecem em mim e me convocam a pensar sobre, com e para além delas. Convidam-me a abrir espaço para o entendimento das possíveis forças que movimentam os sujeitos implicados nessas situações, bem como, pensar no agir da Mídia que descreve o que acontece e que pode instigar que tais acontecimentos se rompam em nós e, principalmente, nos/as perpetradores/as das violências.

Assim, nesta pesquisa, interessa compreender o indivíduo e as repercussões de condições de violência que fazem parte de suas histórias, considerando, então, especialmente, a Violência Simbólica. Entende-se que a Violência Simbólica é um poder que desumaniza e pode gerar outras formas de violências, a Educação passível dessa prática e a Mídia como instrumento de inspiração para a perpetuação das violências, como os massacres escolares. Diante disso, mobiliza-se a partir de perguntas que relacionam o indivíduo, a Educação, a

Violência Simbólica e a Mídia visando as possíveis condições que levam à efetivação de violências contra a escola.

Tem-se, então, como objetivo geral problematizar e analisar as possíveis relações entre a Educação, a Violência Simbólica escolar e midiática e os Massacres Escolares.

A metodologia escolhida que visa responder ao objetivo estabelecido para a realização da pesquisa, dispõe da Análise de Conteúdo de Bardin (2016) que orienta as análises de descrições do Massacre de *Columbine*, Massacre de Realengo, Massacre na *Stoneman Douglas High School* e Massacre de Suzano, disponibilizados digitalmente na plataforma digital “Wikipédia, a enciclopédia livre”. Consideramos que os resultados desse estudo permitiram, em parte, entender a Violência Simbólica como fenômeno presente na história e na vida social dos envolvidos e que pôde, com as suas possíveis impressões, levá-los a considerarem os espaços escolares como um palco potencial para manifestações de violências materiais.

A importância desta pesquisa refere-se a sua relevância científica e social que visa, não somente contribuir para o pensamento em Psicologia Social e fortalecer a articulação de saberes, como a Sociologia e a Educação, mas, especialmente, atender necessidades do nosso contexto social e político. No relatório sobre violências nas escolas do Fundo das Nações Unidas para a Infância (2019) consta que, em todo o mundo cerca de 150 milhões de estudantes entre 13 e 15 anos de idade tiveram alguma experiência de violência, entre pares, dentro ou ao redor do espaço escolar. Entre a faixa etária analisada, pouco mais de um em cada três alunos sofre *bullying* e, na mesma proporção, estão envolvidos em brigas com lutas físicas. Em curto prazo, a violência pode afetar o aprendizado e, em longo prazo, pode levar à depressão, à ansiedade e até ao suicídio. Consta também que entre 2013 e 2017, foram registrados 12.700 atentados a unidades de ensino em todo mundo, causando danos a mais de 21.000 estudantes e educadores/as. Diante desse cenário, a Educação é apontada como fator de proteção contra as violências, o que torna as escolas um espaço seguro, pronta para acolher diferenças e garantir trajetórias de vida. Desse modo, priorizando análises que colaborem com as discussões sobre os sujeitos imersos na realidade da violência escolar dentro do contexto histórico e social, a pesquisa visa fazer emergir em reflexões sobre as violências que, cada vez mais, inserem-se nas escolas, e, a partir disso, inseri-las nos debates travados na sociedade, apontando as suas possíveis causas e soluções, assim, contribuindo para a construção de políticas públicas que visam o seu combate.

Essa dissertação estrutura-se em quatro partes que orientam a leitura da mesma, sendo:

A primeira parte “Fundamentação Teórica” que dispõe das descrições do arcabouço teórico que fundamenta a proposta de pesquisa e que possibilitará a compreensão dos fenômenos pertinentes, sendo subdividido em quatro estudos: “Sobre os conceitos de violência” que visa apresentar brevemente alguns conceitos de violências e as manifestações, dando ênfase ao conceito de Violência Simbólica; “O lugar da educação escolar: autoritarismo pedagógico e violência simbólica” que visa apresentar brevemente alguns conceitos de Educação e o papel da autoridade pedagógica e a relação com a Violência Simbólica; “A violência simbólica na mídia e a explosão da violência física na escola” que visa articular a Mídia à prática de violência; e “Psicologia sócio-histórica: repercussões das condições de violência” que visa a compreensão da perspectiva da Psicologia Sócio-Histórica e das condições de violência que transformam as histórias dos/as homens/mulheres.

A segunda parte “Caminho Metodológico” dispõe-se da caracterização da metodologia de pesquisa e da apresentação dos resultados preliminares de análise do Estado da Arte e dos resultados da primeira e segunda fase da Análise de Conteúdo, dispondo-se da organização temática e categorial das descrições do Massacre de *Columbine*, Massacre de Realengo, Massacre na *Stoneman Douglas High School* e Massacre de Suzano.

E na terceira parte “Dos Movimentos aos Massacres Escolares” corresponde à terceira fase da Análise de Conteúdo que visa a análise dos Massacres Escolares previamente pré-selecionados e explorados, fundamentando-se nos objetivos da pesquisa e nos referenciais teóricos levantados.

Cabe ressaltar que esta pesquisa é um pequeno recorte de uma totalidade, assim, não se busca raízes que delimitem os fenômenos estudados e, menos ainda, a imposição de classificações do que seja mais importante a ser dito, pelo contrário, deseja-se que, a partir disso, gere em cada um deles pontos de conexões e ou rupturas.

Objetivos

De modo a executar a pesquisa, buscou-se traçar objetivos importantes para a sua realização. Assim, estes foram categorizados em objetivo geral e objetivos específicos:

Objetivo geral:

Analisar as possíveis relações entre a Educação, a Violência Simbólica escolar e midiática e os Massacres Escolares.

Objetivos específicos:

- Selecionar descrições de “massacres escolares” disponibilizados na plataforma digital Wikipédia e organizá-las em categorias de análises;
- Discutir questões/situações comuns e incomuns entre os casos;
- Analisar, à luz do referencial teórico, as possíveis explicações que levaram os envolvidos a planejarem e executarem os massacres.

Parte 1
Fundamentação Teórica

1.1 Caracterizando a violência

A violência é um fenômeno que atravessa vários seguimentos, conceitos e significados, ganhando contornos a partir de experiências e condições, e, se manifesta em diferentes relatos da história da sociedade e das pessoas. Devido a abrangência do tema esse tópico visa apresentar algumas noções que tentam explicá-la.

A noção de violência frequentemente relaciona-se à noção de agressividade que pode ser caracterizada por uma tendência destrutiva que constitui o/a homem/mulher, expressão das formas de ser e ou satisfação de uma necessidade que determina as desavenças, logo, as práticas violentas. Em “Carta de Freud a Einstein” que trata-se de uma resposta de Sigmund Freud aos questionamentos de Albert Einstein sobre o entusiasmo das pessoas pela guerra, Freud (1932/2005) situa a violência na inclinação instintiva, referindo-se a um comportamento de autopreservação decorrente a uma provocação, designando-a como uma consequência dos conflitos de interesses entre as pessoas. Ao discorrer brevemente sobre o transcurso da evolução das relações de dominação, o autor aponta que, no passado, a força muscular – violência brutal – determinava quem estabelecia autoridade sobre o outro ou sobre os recursos e propriedades, fazendo, assim, referência a uma natureza animal do/da homem/mulher. Essa forma de domínio logo foi substituída pela dominação apoiada no intelecto que se deu a partir da introdução de instrumentos de ataque, declarava-se vencedor/a aquele/a que possuía mais habilidade no manejo e, ainda, conseguia-se mais prestígio se tal violência aniquilasse o/a adversário/a. Destaca-se, então, a predisposição do/da homem/mulher a agir agressivamente, considerando a prática da violência justificada e tolerada na resolução de conflitos.

A concepção da violência relacionada ao instinto pode ser mais bem esclarecida a partir das noções psicanalíticas sobre pulsão. Freud (1976; 1920) descreve a pulsão como inerente à vida orgânica, sendo um estímulo, uma força constante, uma imposição do sistema nervoso que se localiza entre o psíquico e o somático. A pulsão tem a sua fonte em fenômenos somáticos que ocorrem no corpo, isto é, provém do interior do próprio organismo, mas que possui um destino psíquico cuja finalidade é a satisfação. O autor organiza a sua noção em dois tipos básicos de pulsão: 1) Pulsão de vida ou instinto de vida que compreende um instinto libidinal, sexual, a *Eros*, que mantém a vida; 2) Pulsão de morte ou instinto de morte que dirige-se para fora se manifestando como impulsos destrutivos ou agressivos que incitam a morte. Em vista disso, os instintos podem ser classificados em “aqueles que tendem a preservar e a unir (...) e aqueles que tendem a destruir e matar” (Freud, 1932/2005, p. 7),

assim, esses direcionam comportamentos e ações a fim de fazer a reparação do sistema. Nos conceitos de Lacan (1964) as pulsões são representadas no inconsciente sendo compreendidas como energias a serem gastas para suportar as demandas do sujeito ao outro e vice-versa. Dessa maneira, a pulsão de vida narra a relação do sujeito com um objeto de desejo que faz com que ele/ela continue desejando, sendo, então, um estado de tensão interna que mantém a homeostase. Já a pulsão de morte se manifesta quando as necessidades e os desejos do sujeito são barrados, assim, na impossibilidade de satisfação, o psiquismo desloca a energia para a agressividade e destrutividade. A sua manifestação se dá a partir da fixação, por meio da repetição, até que o circuito do desejo seja destruído. Portanto, esse viés coloca a agressividade *na ordem humana*, logo, a violência é considerada um produto de uma realização pulsional.

Diante dessas questões, Freud (1932/2005) coloca também que não há maneira de eliminar totalmente os impulsos agressivos do/da homem/mulher, apenas pode-se tentar desviá-los a partir do processo de civilização. Esse processo compreende a inserção do indivíduo na ordem simbólica, em um mundo de cultura, que inaugura um modo de se relacionar com a realidade, fazendo a regulação e deslocando o sujeito dos tais fins instintivos. Lacan (2005) na *Conferencia Del 8 de Julho 1953* na Sociedade Francesa de Psicanálise aponta a combinatória de relações: o simbólico, o imaginário e o real, que são considerados registros do inconsciente essenciais para o entendimento da realidade humana. Considerando, aqui, apenas o primeiro registro disposto, o autor descreve-o como um encontro do sujeito com a palavra, isto é, o encontro com a linguagem. Essa função é regida por interditos que têm como suporte a lei que regula a relação do indivíduo com a imagem, assim, o que não existia antes passa a existir devido à sua mediação, ordenando o funcionamento e influenciando o seu comportamento. Desse modo, as condições de linguagem colocam limites nas expressões, nas alianças e relações sociais e nos discursos que imperam e a forma que cada sujeito responde a uma pulsão. Assim, quando a regulação não ocorre, quando a pessoa não consegue lidar com as suas pulsões de maneira saudável, então é projetada para o mundo fora de si. Portanto, a capacidade em governar os instintos revela as condições instauradas na experiência do sujeito, possibilitando ou não comportamentos de violência. Nesse sentido, Freud (1930/2011) conduz-nos a pensar nas exigências da vida social que geram mal-estares e que são terrenos próprios para a violência. Aqui, considera a expressão das intensas e contínuas frustrações da regulação da singularidade, geradas em explosões auto e heteroagressivas aumentando a incidência de depressões, delinquências, isto é, as práticas de violência resultantes das imposições da constituição do eu no processo

civilizatório. Entende-se que há um processo, no qual, a modelagem do instinto que justamente tem a função de ser contra o instinto, também é fonte de violência.

Outras vertentes que tentam esclarecer o comportamento agressivo e, assim, relacioná-lo a prática da violência, colocam-no como manifestação de um processo cognitivo. Segundo esse viés, as manifestações emocionais e comportamentais, neste caso, a agressividade, são derivadas de um modo disfuncional de processar informações do meio, sinalizando a interação entre pensamentos, emoção e comportamento. Aqui, os laços afetivos têm fundamental importância, o contexto social em que a pessoa vive e também a influência que estão em seu meio, uma vez que acredita-se que o indivíduo é o ser que se constitui no meio social. A violência, então, como resultante de um processamento cognitivo resposta de influência do meio social.

Não contentando-nos com tais noções que descrevem o comportamento agressivo e o relacionam à violência, prossegue-se com definições voltadas à sua descrição.

Em contradição aos estudos que consideram o comportamento violento como uma reação natural do/da homem/mulher, Arendt (1970/2004) argumenta que “a violência não é nem animalesca e nem irracional” (Arendt, 1970/2004, p. 39), pois, a atividade racional do ser humano expressada na sua capacidade de criar e utilizar instrumentos o distingue da espécie animal. Isso significa que não é possível que a violência seja instintiva, logo, irracional, pois, é perpetrada pela atividade mental que não restringe a ação a uma prática sem fundamento e intenção. A partir dessa consideração, a autora aponta a violência como expressão política, tratando-se de um instrumento que se manifesta com a finalidade de destruir o poder. Para ela, o poder é um instrumento de dominação, relacionado ao prazer das pessoas de imporem-se sobre os/as outros/as e também correspondendo à habilidade humana de não apenas agir, mas de agir em uníssono, em comum acordo. Assim, o poder investe-se por certo número de pessoas, pelo apoio e força do povo, não precisando de justificativas, apenas de legitimidade, o diferindo do que se entende por violência. Aqui, a violência tem caráter instrumental, depende das formas de implementação, isto é, da efetivação da prática, funcionando como o último recurso do poder em sua desintegração. Nessa concepção, a violência resulta da impotência, da diminuição do poder, assim, o domínio por meio da violência acontece quando o poder está em vias de ser perdido. Entende-se, então, que embora possa existir legitimidade em determinadas imposições a prática da violência torna-se um recurso nos lapsos desse investimento, isto é, falhas nas formas de dominar e manter os pactos que os sustentam.

Ainda nessa relação, Santos (2002) que estende o conceito de microfísica do poder de Michel Foucault aos fenômenos da violência, desvela-a como um dispositivo de poder e

controle cuja prática insere-se em redes de dominações exercendo uma relação com o outro mediante o uso da força e da coerção que efetivam danos materiais, corporais e ou simbólicos em pessoas ou grupos sociais. A violência é destacada como um fenômeno cultural e histórico, configurando-se como linguagem e como norma social de caráter racional e fundamentada em relações de dominação e de submissão, logo, também fundadora das rupturas dos contratos e laços sociais que podem ser verificadas nas instituições socializadoras, como nas famílias, nas escolas, nas fábricas, nas religiões e no sistema de justiça penal. Ainda, o autor coloca que a violência consiste em um dispositivo porque é composta por diferentes linhas de realização: apresenta visibilidade, vem acompanhada por uma enunciação e pode ser justificada por uma violência simbólica. Isso quer dizer que o fenômeno pode ter demonstração de sua manifestação antecedida por uma coerção não reconhecida que se institui no consentimento do poder pelo dominado ao dominante.

Com base nas conceituações de dicionários franceses, Michaud (1998) aponta dois sentidos que orientam a definição de violência: de um lado, fatos e ações sobre alguém que empregam força ou intimidação; e do outro lado, a disposição natural para a expressão brutal dos sentimentos. A partir disso, ressalta que independente da orientação, no âmago da noção de violência, a ideia de uma força, de potência natural cujo exercício contra alguma coisa ou contra alguém, passa da medida ou perturba uma ordem, constitui o seu núcleo central e contribui para fazê-la designar prioritariamente uma gama de comportamento e de ações físicas, colocando que a violência é, antes de tudo, uma questão de agressões e de maus tratos, considerando evidente que o seu movimento deixa marcas. Assim, o autor tenta dar uma definição que dê conta dos estados quanto dos atos de violência:

Há violência quando, numa situação de interação, um ou vários atores agem de maneira direta ou indireta, maciça ou esparsa, causando danos a uma ou várias pessoas em graus variáveis, seja em sua integridade física, seja em sua integridade moral, em suas posses, ou em suas participações simbólicas e culturais. (Michaud, 1998, pp. 10-11).

A definição do autor pressupõe a interação, no qual, em uma situação podem intervir múltiplos atores ou mecanismos; a existência de diversas modalidades de produção da violência; o *timing*, podendo ser ministrada de uma vez ou gradualmente; e, pode causar diferentes tipos de danos: danos físicos mais ou menos graves, danos psíquicos e morais, danos aos bens, danos aos próximos ou aos laços culturais. (Michaud, 1998). Desse modo, denota-se que a prática da violência não se restringe ao embate físico e a um padrão de

ocorrência, pelo contrário, abrange variações frente a cada situação específica, logo, também varia em significação. Conforme aponta Odalia (1991) a violência se transformou em uma forma do modo de ver e viver o mundo, estando arraigada em cada um dos passos e gestos do/da homem/mulher moderno/a, sendo tomada como um elemento estrutural da sociedade. Sendo assim a violência pode ser encontrada nas casas, nas ruas, nas instituições, nos relacionamentos, na mídia, e está constantemente sofrendo influências dos diversos campos.

Diante dessas breves conceituações, cabe apontar as variáveis da violência. Segundo Minayo (2013), que trata o conceito como consequência de relações sociais, coloca que a violência pode se manifestar de diversas formas, sendo: violência criminal que considera agressões graves às pessoas, como tráfico e exploração; violência estrutural que diz respeito às formas de manutenção das desigualdades sociais, culturais, de gênero, etárias e étnicas; a violência institucional cuja efetivação acontece dentro das instituições; violência interpessoal ligada a formas de relação e de comunicação que ocorrem com prepotência, intimidação, discriminação, raiva, vingança e inveja; violência intrafamiliar que ocorre no espaço do lar; a violência auto-infligida que refere-se a efetivação, ideação e tentativas de suicídio e automutilações; violência cultural que se expressa por meio de valores, crenças e práticas, de tal modo, repetidas e reproduzidas que se tornam naturalizadas; violência de gênero que se constitui em formas de opressão e de crueldade nas relações entre homens e mulheres; violência racial que é a discriminação por raça; e, violência contra a pessoa com deficiência. Com essas manifestações citadas vê-se que o fenômeno contorna relações interpessoais e condições sociais que podem gerar diferentes violências.

Ainda conforme a autora, a natureza dos atos de violência pode ser reconhecida em quatro modalidades de expressão: física referindo-se ao uso da força para produzir lesões, traumas, feridas, dores ou incapacidades; psicológica referindo-se às agressões verbais ou gestuais com o objetivo de aterrorizar, rejeitar, humilhar a pessoa, restringir-lhe a liberdade ou, ainda, isolá-la do convívio social; sexual referindo-se ao ato ou jogo que ocorre nas relações hétero ou homossexuais e visa estimular a vítima ou utilizá-la para obter excitação sexual nas práticas eróticas, pornográficas e sexuais impostas por meio de aliciamento, violência física ou ameaças; e negligência, abandono ou privação de cuidados caracterizados pela ausência, recusa ou a deserção do atendimento necessário a alguém que deveria receber atenção e cuidados. Também considera a econômica e financeira, descrevendo casos de violências contra idosos/as. Essas modalidades apresentadas atravessam algo em comum: a devastação da pessoa. Nesse sentido, conforme Chauí (2007) pode-se compreender a violência como toda prática e toda ideia que reduz um sujeito à condição de coisa, que viola

interior e exteriormente o ser de alguém, que perpetua relações sociais de profunda desigualdade econômica, social e cultural. Para a autora, a violência é antagonista à ética porque trata seres racionais e sensíveis, dotados de linguagem e de liberdade como se fossem irracionais, insensíveis, mudos, inertes e ou passivos. Essa concepção coloca a violência no âmbito da objetificação do/da homem/mulher refletindo diretamente na desvalorização da vida e dos Direitos Humanos.

Žižek (2014) apresenta a natureza da violência relacionada ao poder, apontando que crises e fracassos políticos e sociais levam à sua efetivação, considerando-a, assim, resultado das relações conflitantes de classe. Para melhor pensá-la, o autor elaborou três grandes conceitos denominados: violência subjetiva, violência simbólica e violência objetiva ou sistêmica. A violência subjetiva é uma violência exercida diretamente por um agente claramente identificável que subjaz os esforços intelectuais do sujeito, agindo de frente aos seus sentidos, causando, assim, perturbações. Essa dimensão relaciona-se aos casos de horror, assassinatos, estupros, crimes, torturas que podem ferir sensibilidades e render indignação e medo. A violência simbólica é uma violência encarnada na linguagem e no percurso histórico. Esse fenômeno não se restringe aos casos evidentes, mas se manifesta a partir da imposição de certo universo de sentido, geralmente observado nos campos institucionais, principalmente em escolas. A violência objetiva ou sistêmica consiste em uma violência invisível, impercebível, resultante das “consequências muitas vezes catastróficas do funcionamento regular de nossos sistemas econômico e político” (Žižek, 2014, p. 17). Atua originalmente de forma mascarada, sendo causadora do controle social através de uma política do medo. Por ser constantemente mascarada, essa forma de violência promove e financia grandes atos violentos que são, na maioria das vezes, despercebidos e ou naturalizados. Esses conceitos revelam as formas de expressão de uma ordem da sociedade que cria situações de violências que refletem nas realidades das pessoas.

Nesta pesquisa prioriza-se o conceito de violência simbólica, pois acredita-se que essa forma de violência subjaz as demais formas existentes, sendo a mola propulsora. A violência simbólica é uma violência situada no plano simbólico, valorativo, isto é, que estima significantes que se impõem e sobressaem realidades sociais particulares. Bourdieu e Passeron (1992), que discutem acerca do contexto da desigualdade, considerando o privilégio dos/as herdeiros/asⁱⁱ de capitais e os excluídos de um campo legitimado, apontam que a violência simbólica corresponde à reprodução de uma cultura dominante que está presente em determinadas ações, tais como as pedagógicas. Dentre os pontos estabelecidos para fundamentar uma teoria da violência simbólica os autores destacam:

Todo poder de violência simbólica, isto é, todo poder que chega a impor significações e a impô-las como legítimas, dissimulando as relações de força que estão na base de sua força, acrescenta sua própria força, isto é, propriamente simbólica, a essas relações de força. (Bourdieu & Passeron, 1992, p. 19).

Essa proposição indica que as imposições são atravessadas por forças simbólicas que estabelecem legitimidade. Essa violência fundamenta-se por um poder, o qual, Bourdieu (1989) denomina de poder simbólico. “O poder simbólico, poder subordinado, é uma forma transformada, quer dizer, irreconhecível, transfigurada e legitimada das outras formas de poder” (Bourdieu, 1989, p. 15) e que movimenta uma série de outros poderes e atos. É um poder da ordem, de manter a ordem ou de subverter a ordem que se exerce se for ignorado como arbitrário. Conforme o autor, esse poder se manifesta por meio de sistemas simbólicos, como a arte, a religião e a língua, que são instrumentos de conhecimento e de comunicação responsáveis pela construção dos sentidos do mundo. Isso significa que funcionam como instrumentos de imposição ou legitimação da dominação que contribuem para o estabelecimento dos ideais dominantes acerca do mundo social, assim, reafirmando e ou reproduzindo a ordem. Assim, o poder simbólico refere-se ao poder de construção da realidade exercido numa relação de comunicação, isso significa que não há relação de força mecânica ou brutal, e sim que há meios simbólicos de impor, onde se encontra a violência simbólica.

Bourdieu e Passeron (1992) destacam também que “toda ação pedagógica é objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário, de um arbitrário cultural.” (Bourdieu & Passeron, 1992, p. 20). Com isso, compreende-se que a violência simbólica exerce-se de uma ação pedagógica no exercício da formação social, seja por meio da educação difusa, da educação familiar e ou pela educação institucionalizada, implicada no fato de impor e de inculcar certas significações. Esse trabalho de inculcação compreende a imposição de significação de determinada visão de mundo e de uma cultura a fim de manter e reproduzir as condições sociais da classe dominante.

Portanto, essa violência concerne à imposição legitimada de um poder arbitrário cultural que assegura a estrutura social dominante, reforça dicotomias culturais e também colabora com a reprodução de outras formas de violência. Assim, entendendo-a como uma violência que fundamenta violências devido o seu caráter dissimulado de construir o entendimento sobre os fenômenos. Logo, a partir disso, a violência pode ser apresentada de muitas formas que convém ao(s) dominante(s), podendo envolver atos de agressão individual

ou grupal, ser impulsiva ou premeditada; e ou envolver conflitos físicos ou passivos, dentre outros. Sendo um fenômeno que persiste na maioria das culturas através da história que resulta na devastação do patrimônio e ou pessoa.

1.1.1 As manifestações de violência no espaço escolar

Levando em consideração que a violência possui dimensões incontestáveis e que se manifesta conforme as variáveis dos meios, cabe, então, especificamente apontar as suas manifestações no espaço escolar.

Segundo o balanço de pesquisas sobre violência escolar no Brasil realizado por Sposito (2001), o tema da violência no Brasil, emergiu e criou força junto ao processo de democratização no ano de 1980, quando as questões que afetam a qualidade de vida de populações menos favorecidas ganharam visibilidade. A mídia disseminava pela televisão e jornais denúncias quanto às precárias condições de prédios escolares com ausência equipamentos mínimos de proteção, enfatizando as depredações e invasões ocorridas. A partir disso, criou-se um consenso quanto à necessidade de proteção das escolas. Segundo a autora, a concepção de violência ainda estava ligada a ações de depredação de patrimônio público e invasões e estava indissociavelmente ligada à questão democrática. Somente em meados de 1990 é que a violência nas escolas passou a ser considerada uma questão de segurança e de educação.

A grande dificuldade de se estudar a violência nas escolas se dava na precariedade de informações, pois, não se tinha uniformidade nas formas de registro, cada gestão realizava da maneira que considerava coerente. Em algumas unidades, o registro das ocorrências era visto como fragilidade na equipe pedagógica e na gestão; em outras, os mesmos registros poderiam resultar em aumento salarial e ganhos adicionais por caracterizarem um ambiente de trabalho de risco (Sposito, 2001). Considerando essa responsabilidade das escolas pela identificação e registro, pode-se pensar, também, que essa dificuldade se dava devido às percepções sobre que se considera ou não violência escolar. Abramovay e Rua (2002), a partir da literatura levantada sobre as violências nas escolas, colocam que as percepções da violência no meio escolar variam de acordo com o olhar pelo qual esse meio é abordado, função do estabelecimento escolar, status de quem fala, idade e gênero, o que impede o consenso sobre o significado de violência escolar. Com isso, as autoras trazem apontamentos de Charlot (1997) que amplia o conceito de violência escolar classificando-o em três categorias:

a. violência: golpes, ferimentos, violência sexual, roubos, crimes, vandalismos; b. incivildades: humilhações, palavras grosseiras, falta de respeito; c. violência simbólica ou institucional: compreendida como a falta de sentido de permanecer na escola por tantos anos; o ensino como um desprazer, que obriga o jovem a aprender matérias e conteúdos alheios aos seus interesses; imposições de uma sociedade que não sabe acolher os seus jovens no mercado de trabalho; a violência das relações de poder entre professores e alunos. Também é a negação da identidade e da satisfação profissional aos professores, a obrigação de suportar o absenteísmo e a indiferença dos alunos. (Charlot, 1997 como citado em Abramovay & Rua, 2002, pp. 21-22).

Tais categorias descritas revelam expressões de comportamentos que permeiam relações interpessoais que se desenvolvem no interior da escola, que nem sempre estão explícitos no meio. Charlot (2002) explica que a violência no âmbito escolar não é um fenômeno novo, pois, explosões violentas, conflitos entre alunos/as, ataques a professores/as ou insultos dirigidos que acontecem nos estabelecimentos de ensino não são raros, todavia, ressalta que surgiram formas de violências na escola muito mais graves, como, homicídios, estupros, agressões com armas, que dão a impressão de que não há mais limite para o que pode acontecer na escola. Acerca desse fenômeno, o autor distingue três conceitos: a violência na escola que relaciona com violências que acontecem dentro do espaço escolar; a violência à escola, que confere às provocações frente a professores/as, atos de depredação do espaço físico da escola; e, por fim, a violência da escola, que implica em práticas da instituição escolar, o modo como se posicionam que estabelecem um prejuízo no funcionamento educacional (fracasso escolar, preconceito, *bullying*, desvalorização do/a aluno/a, despreparo dos/as professores/as). São conceitos que indicam claramente a relação entre violência e escola, no qual, cada demanda apresentada no espaço escolar direciona narrativas, formas e fatores causais diferentes de violência, o que tange a identificar os tipos de violência gerados.

De acordo com Abramovay e Rua (2002) três tipos de violências podem ocorrer nesses meios: 1) Violência contra a pessoa que pode ser expressa verbal ou fisicamente e que pode tomar a forma de ameaças, brigas, violência sexual, coerção mediante o uso de armas/instrumentos; 2) Violência contra a propriedade que se traduz em furtos, roubos e assaltos; 3) Violência contra o patrimônio que resulta em vandalismo e depredação das instalações escolares. São violências cujos fins são exercer ações prejudiciais contra algo ou alguém.

Sobre a incidência dos envolvidos nos fatos de violência, Charlot (2002) observa que são pessoas cada vez mais jovens, o aumento das intrusões externas nos estabelecimentos escolares para os confrontos, docentes e administrativos/as frequentemente sendo vítimas de ameaças, associando todas essas questões ao aumento das angústias sociais, sejam por parte

dos alunos/as ou por parte dos/as docentes. Além do mais, para o autor, o problema da violência na escola demonstra que “se os jovens são os principais autores (mas não os únicos) das violências escolares, eles/as são também as principais vítimas dessa violência” (Charlot, 2002, p. 435). São violências vinculadas ao estado da sociedade, às formas de dominação, à desigualdade, apresentando os problemas sociais presente nas ações dentro da escola. Assim, o autor caracteriza que alunos/as autores/as e alunos/as vítimas de violência se assemelham com bastante frequência: são jovens fragilizados/as; com dificuldades familiares, sociais e escolares; matriculados/as em estabelecimentos desvalorizados; vítimas de violências sociais; e são alunos/as que não entram na lógica da instituição escolar. Desse modo, coloca que a questão da violência na escola não deve ser enunciada somente em relação aos/as alunos/as, mas também devem ser consideradas as práticas da instituição na regulação da violência, sem aniquilar os/as alunos/as sob o peso da violência institucional e simbólica, pois, as tensões levam a violência.

Abramovay e Rua (2002) apontam variáveis endógenas (relativas ao interior) e exógenas (relativas ao exterior) que visam compreender e explicar o fenômeno das diversas violências nas escolas. Entre os aspectos endógenos deve-se levar em consideração: a idade e a série ou nível de escolaridade dos estudantes; as regras e a disciplina dos projetos pedagógicos, assim como o impacto do sistema de punições; o comportamento dos/as professores/as em relação aos/às alunos/as e à prática educacional em geral; entre os aspectos exógenos é preciso levar em conta: questões de gênero; relações raciais; situações familiares/sociais; influências dos meios de comunicação (rádio, TV, revistas, jornais etc.); espaço social das escolas (o bairro, a sociedade). Percebe-se com essas variáveis que o atravessamento da violência é amplo e não se restringe a uma variável e também não devem ser vistas isoladamente, pois, as relações e as configurações internas e externas podem propiciar acontecimentos tanto positivos, quanto negativos.

Baseando-se em contribuições da violência doméstica para a violência escolar, Koehler (2003) apresenta indicadores que facilitam a identificação de comportamentos psicologicamente violentos contra crianças e adolescentes: a) Rejeição: quando as necessidades imediatas do indivíduo não são reconhecidas como legítimas, não são valorizadas; b) Difamarⁱⁱⁱ: ato de depreciar o indivíduo publicamente, está no uso de qualificação como apelidos que ridicularizam, inferiorizam e ou comparam comportamentos de outros/as; c) Terrorismo: “clima” especialmente ameaçador, atinge a segurança do indivíduo, sempre supondo o comportamento imprevisível de outrem; d) Isolamento/confinamento: impedimento do indivíduo de se relacionar e participar de

atividades comuns para a sua faixa etária; e) Indiferença frente às demandas afetivas do indivíduo: contrária à rejeição que é explícita e ativa, a indiferença se manifesta por um comportamento passivo de negligência, indiferença às necessidades afetivas e de relacionamento do indivíduo. Tais comportamentos se enquadram na desestabilização da pessoa por atos intencionais desumanos e que atingem a integridade da pessoa. A violência escolar suscita, então, atos que não envolvem somente a violência física entre os/as diversos/as atores/as do contexto, podendo ser verbal e psicológica.

Diante dessas questões levantadas, reflete-se sobre a presença e exercício da violência simbólica no espaço escola, salienta-a como o fundamento das outras formas já citadas. Bourdieu e Passeron (1992) consideram que a violência simbólica escolar denuncia uma educação que atende às classes privilegiadas e que na maioria dos casos não é semelhante à dos/as alunos/as que não possuem o *habitus*^{iv} dos/as herdeiros/as. Trata-se de uma educação que tem o papel de incorporar, em seu exercício, práticas de um saber considerado legítimo, com isso aqueles/as que não apreendem essas práticas, isto é, alunos/as que não têm a cultura que a escola demanda, são excluídos/as. Assim, práticas pedagógicas legitimadas ao molde, disciplina, adaptação, normalização de condutas para que ele/a corresponda aos padrões ideais dominantes. Com essa concepção, a escola ao impor implicitamente uma educação coercitiva e autoritária pode gerar desigualdades e preconceitos.

Macedo (2014) ao explicar sobre a relação entre cultura e escola, aponta que a escolarização reflete a produção simbólica de uma cultura universal que ao selecionar conhecimentos, procedimentos e valores e fixá-los nas práticas projeta homens/mulheres nacionais – cidadãos/cidadãs. Tais práticas são compostas por um conjunto de mecanismos que tentam estatizar a cultura, impedindo a produção de outros saberes e sentidos, limitando as diferenças que permeiam o espaço escolar. Candau (2013) ressalta que não se pode falar em abordar a questão da diferença dissociada da afirmação da igualdade, bem como, igualdade dissociada da diversidade, pois, a igualdade pode levar à negação dos grupos que não respondem ao padrão de referência comum. O desafio está em articulá-los, sem que um anule o outro, assumindo perspectiva intercultural, uma educação para a negociação cultural, que busca promover uma educação para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Nesse sentido, a forma em que a escola se posiciona em relação a igualdade, diferença e diversidade é um ato de violência simbólica.

Portanto, entende-se que a cultura da escola é um elemento estruturante das violências, pois, pode reproduzir a divisão de classes existente na sociedade, seja por grau econômico, por raça, gênero, religião e outros aspectos considerados fatores de diferenciação pelos

indivíduos. A ausência de reconhecimento da diferença pode sustentar as desigualdades e preconceitos, levando as pessoas a cometerem atos violentos. Deste modo, é preciso considerar a violência simbólica escolar a partir de um processo que se constitui historicamente e socialmente que dá as condições e motivos para que outras violências se materializem.

1.1.1.1 O fenômeno *bullying*

Embora sob uma terminologia específica, é importante também destacar o fenômeno *bullying* que constitui-se em uma manifestação de violência presente nos meios escolares. Candau (2013) descreve o *bullying* como um tipo de específico de violência escolar que pressupõe um desequilíbrio de forças, tendo como elemento definidor do fenômeno a incapacidade de defesa da vítima, podendo ocorrer de forma direta – com a presença da vítima – ou indireta – forma mais sutil de ação e possibilidade de acontecer sem a presença da vítima. A autora aponta que as manifestações do fenômeno são “insultos, intimidações, apelidos cruéis, acusações injustas, atuação de grupos que hostilizam e ridicularizam os outros estudantes levando-os à exclusão, causando danos físicos, morais e materiais, de maneira repetitiva, entre sujeitos uma relação assimétrica” (Candau, 2013, p. 102). Para Fante (2005), a definição de *bullying* é compreendida como um subconjunto de comportamentos agressivos, intencionais e repetitivos, adotado por um ou mais alunos/as contra outros/as, causando ou podendo causar dor, angústia, sofrimento, traumas ao psiquismo de suas vítimas. Explica-o, então, “como um comportamento cruel intrínseco nas relações interpessoais, em que os mais fortes convertem os mais frágeis em objetos de diversão e prazer, através de “brincadeiras” que disfarçam o propósito de maltratar e intimidar.” (Fante, 2005, p. 22). Em vista disso, o *bullying* é um conjunto de comportamentos de violência que se repetem por longo período, sendo, então, uma intimidação sistemática contra pessoa indefesa, em uma relação assimétrica, que pode causar danos físicos e psicológicos.

Fante (2005), Ristum (2010) e Candau (2013), em termos gerais, identificam protagonistas do fenômeno e seus diferentes tipos de envolvimento: a) Vítima ou alvo – aquele/a que não dispõe de habilidades para reagir diante de condutas que lhe são prejudiciais. É a pessoa que sofre o *bullying*, podendo também ser classificada como “vítima típica” ou “vítima passiva”. Pode-se também apontar vítima provocadora, aquela que provoca e atrai reações agressivas contra as quais não consegue lidar com eficiência, e vítima agressora, aquela que reproduz os maus-tratos sofridos; b) Agressor/a ou ator/a – aquele/a que vitimiza

os mais fracos, age sem motivação aparente ou motivo legítimo. É a pessoa que pratica o *bullying*; c) Testemunha ou espectador/a – aquele/a que presencia e convive em ambiente onde ocorre ação, porém não o sofre nem o pratica diretamente; podendo ser testemunhas passivas, que se omitem diante de cenas de *bullying* que presenciam, ou ativas, podendo ser aquelas que apóiam os/as atores/as ou serem aqueles/as que procuram denunciar, ajudar ou dar apoio às vítimas; d) Alvos-autores/as – os que ora são vítimas do fenômeno e sofrem por agressores mais poderosos, ora praticam *bullying* procurando os mais frágeis, assim reproduzindo as relações assimétricas. Diante dessas caracterizações de papéis, as autoras ressaltam que, embora os papéis estejam definidos, é preciso atentarmos a não fixação das identidades, aos estereótipos e rótulos pré-definidos dos sujeitos envolvidos, pois, isso estabelece limites das opressões e das vítimas e fortalece uma compreensão simplista do *bullying*. Essa dinâmica apresenta, então, sujeitos que em momentos determinados podem desempenhar papéis diferentes, ora pode ser vítima, ora testemunha, e, aprendendo com o ambiente violento, pode se tornar agressor.

Ristum (2010) destaca que o *bullying* advém principalmente de sua multicausalidade, assim, aponta que os fatores causais imbricados nas práticas escolares são os fatores culturais e fatores familiares. Com referências em Beaudoin e Taylor (2006), a autora resalta que os fatores culturais, como o adultismo, o individualismo, o patriarcalismo, o racismo, a homofobia, o sexismo, ou a intolerância com as diferenças, se fazem presentes no cotidiano escolar e favorecem a ocorrência de *bullying*, especialmente por meio de: a) “Regras” rígidas que impedem questionamentos e relativizações; b) “Competição” entre os/as alunos/as, estimulada pelo/a professor/a e pela escola em geral; c) “Visão dos/as alunos/as como produtos” refere-se ao sistema de ensino que valoriza a quantidade em detrimento da qualidade e a busca de resultados concretos; d) “Avaliação” dos/as alunos/as que não passam de retratos estanques de um desempenho inscrito em certo contexto, certo tempo e certo tipo de relação. Já os fatores familiares que estão imbricados nas práticas escolares por terem uma importância considerável na produção do *bullying* escolar são: falta de tempo e de atenção dos pais; falta de participação nas atividades dos/as filhos/as; falta de coesão e solidariedade entre os membros da família; ausência de afeto nas relações familiares; incoerência nas práticas disciplinares e de orientação; uso da violência nas relações familiares cotidianas; abuso de poder e uso exagerado de punição; falta de normas; superproteção dos/as filhos/as; forma violenta de resolução de conflitos parentais e entre irmãos/ãs. Esses fatores não podem ser vistos desvinculados, pois, é comum vermos atribuição da causa tão somente a fatores de natureza familiares. O fenômeno, então, possui diversas origens que favorecem a ação.

Nesse mesmo sentido, dentre as causas da ação do/a agressor/a, Fante (2005) sintetiza:

a) A necessidade de reproduzir contra outros/as os maus-tratos sofridos tanto em casa quanto na escola, como forma, talvez de exercer autoridade e de se fazer notado, ou por ser a única maneira que lhe foi ensinada para lidar com as inseguranças pessoais sentidas diante do grupo de iguais, buscando com isso reconhecimento, auto-afirmação e satisfação pessoal. Predisposição a reproduzir a agressividade sofrida ou a reprimi-la; b) A ausência de modelos educativos humanistas, capazes de estimular e orientar o comportamento das crianças para a convivência social pacífica e para o seu crescimento moral e espiritual, fatores indispensáveis ao bom processo socioeducacional, que se torna promotor de auto superação da vida; ausência de valores humanistas tem induzido o educando ao caminho da intolerância, que se expressa pela não aceitação das diferenças pessoais, inerentes a todos os seres humanos. Dessa forma, o *bullying* começa frequentemente pela recusa de aceitação de uma diferença. A constatação dessas diferenças faz surgir conflitos interpessoais de convivência, e os métodos utilizados para solucioná-los são aqueles aprendidos nas vivências experienciadas no modelo educativo a que o educando foi submetido, que é expresso pela imposição de autoridade e pelo emprego de vários tipos de atitudes e linguagem violenta para fazê-lo obedecer. (Fante, 2005). Essas proposições mostram que as causas que levam a prática do *bullying* podem estar correlacionadas às determinadas práticas educativas que influenciam os comportamentos dos/as agressores/as, de modo, a reproduzirem o que tem contato, normalizando as ações. Nesse sentido, um modelo educativo pautado em práticas humanizadoras e que preze pela integridade do sujeito assegura a boa convivência e regula as violências.

Pode-se apontar, então, *bullying* em relação à violência simbólica. Mendes (2010) caracteriza o fenômeno *bullying* como uma violência simbólica, pois, é uma violência velada dentro da escola, muitas vezes percebida como normal e tolerável. A autora leva em consideração a naturalização de comportamentos violentos pela cultura de massa que faz com que a violência seja banalizada. Assim, a violência simbólica acontece sem que o dominado/vítima perceba como uma violência, pois faz parte de relações de poder naturalizadas. Pela via da comunicação, pelo estilo de vida (maneira de agir ou pensar), pela cor da pele ou pelos emblemas e estigmas. O poder retira da pessoa a sua condição de sujeito pelo medo e humilhação e se apropria de forma abusiva do outro. No entanto, nesta pesquisa, entende-se o *bullying* como um integrante dessa violência, uma peça de um poder simbólico velada nas práticas e modelos educativos e que atravessa os espaços escolares.

Considerando as práticas legitimadas e refletindo sobre as manifestações de violência no espaço escolar, apreende-se que o universo de sentido imposto que sustenta e reproduz a

diferença, as divisões de classes, raças e gêneros, os estereótipos cultivados pela sociedade no geral, são as causas dos diversos conflitos presentes no meio, sendo, então, a violência simbólica um elemento estruturante das outras formas de violências. À vista disso, cabe questionar, especialmente, qual é a concepção de educação e quais são as práticas pedagógicas que a escola carrega marcadas nas histórias dos sujeitos que podem denunciar violências simbólicas.

1.2 O lugar da educação escolar: autoritarismo pedagógico e violência simbólica

A Educação é um processo contínuo de formação e desenvolvimento físico, intelectual e moral de uma pessoa. Consiste em prepará-la para o mundo, para o convívio em sociedade, variando conforme as experiências presenciadas e vividas por cada um/uma. Do mesmo modo que anteriormente, este tópico visa apresentar algumas noções que tentam explicar a Educação e relacioná-la ao papel da autoridade pedagógica e ao exercício da violência simbólica.

Conforme Libâneo (2012) a Educação é uma prática social, um fenômeno essencialmente humano, inserida no processo cultural e histórico. A mesma acontece pela interação entre as pessoas, pela socialização das práticas, regras, hábitos e valores que são construídas em determinadas culturas ao longo do tempo. Envolve a presença de sujeitos que ensinam e aprendem simultaneamente, sendo uma ação de produção da vida humana em sociedade. Para Moreira e Candau (2003) “não há educação que não esteja imersa na cultura da humanidade e, particularmente, do momento histórico em que se situa.” (Moreira & Candau, 2003, p. 159). Isso significa que a Cultura é o sustento da Educação, cabendo ao processo educativo produzir sentidos que a correspondam e também correspondam a historicidade dos cenários que a envolvem e a vida das pessoas.

Durkheim (1978) ao examinar a natureza e a função da Educação, afirma que os sistemas de educação são organizados na história e são produtos da estrutura da sociedade. Sua função é una e múltipla, tratando-se de uma ação exercida de uma geração sobre outra e também varia conforme as classes e regiões. Isso significa que há, a cada momento, um tipo regulador de educação que se impõe aos indivíduos. No entanto, os diversos sistemas repousam em uma base comum: devem inculcar princípios comuns e fundamentais de uma cultura, indistintamente, seja qual for a categoria social a que as pessoas pertençam. Revelando-se, assim, como um conjunto de ideias, sentimentos e hábitos que perpetua e reforça os diferentes grupos de que fazemos parte, tais são as crenças e as práticas morais, as

tradições nacionais ou profissionais, as opiniões coletivas que são demandadas pela vida coletiva. Ainda, cabe também à função da Educação refletir as necessidades da sociedade, tendo como objetivo preparar os sujeitos para as exigências do meio social. Então, para o autor, toda e qualquer educação tem por objetivo fixar ideias na consciência dos/as educandos/as a fim de prepará-los/as e dar-lhes condições essenciais para a existência em sociedade.

Sobre o poder e os meios de exercício, Durkheim (1978) ressalta que a Educação é força e coerção sobre o indivíduo, considerando que a mesma forma o ser social, constituindo um ser ideal. Cada sociedade faz do/a homem/mulher certo ideal, tanto do ponto de vista intelectual, quanto do físico e moral. Aqui, a Educação ganha o estatuto de autonomia, devendo exercer um trabalho de autoridade que, quando legitimado, não tem caráter de violência ou opressão, consistindo-se tão somente em ascendência moral. Nisso, a educação limita-se ao psicologismo idealista, no qual, a autoridade pedagógica tenta construir o valor e a moral da necessária da sociedade.

Para a compreensão do papel e sentido da Educação, Freire (1997) apresenta as concepções educação bancária e educação problematizadora. A educação bancária concerne ao ato de depositar, de transferir, de transmitir conteúdos e valores. É uma educação que se funda nas manifestações instrumentais da ideologia da opressão, alicerçada nos princípios de dominação, de domesticação e alienação transferidas do/a educador/a para o/a aluno/a por meio do conhecimento dado e imposto passivamente. O autor pensa também que essa forma de educação está a serviço da desumanização, pois não visa desenvolver a consciência crítica e autêntica que resulta a inserção do sujeito no mundo, mas, sugere uma dicotomia entre homens/mulheres-mundo, isto é, pessoas adaptadas no mundo e, assim, anulando o poder transformador da Educação. Em oposição à educação bancária, a educação problematizadora é libertação. A libertação é a humanização em processo. Uma educação que visa a problematização de homens/mulheres em suas relações com o mundo, onde, o conhecimento parte de sua realidade concreta e este/a reconhece o seu caráter histórico e transformador. É de caráter autenticamente reflexivo, buscando a emersão das consciências, resultando na inserção crítica dos indivíduos na realidade, realizando-se como prática da liberdade. Então, fundamenta-se na crítica à ideia de transmissão de saber e o despertar da consciência.

Desse modo, tem-se uma educação contextualizada à vida e que possibilita que as pessoas desenvolvam a consciência crítica e autonomia, assim, sejam protagonistas da própria história. Portanto, uma educação que humaniza, que concede a condição humana, por meio de um trabalho de reflexão e superação de condições desumanizadoras. Nesse sentido, Morin

(2013) dentre os sete saberes necessários para a Educação do futuro está o ensino da condição humana, que deve buscar levar as pessoas envolvidas ao reconhecimento de sua humanidade, compreendendo que o ser humano é um ser físico, biológico, psicológico, social e cultural.

Adorno (1995) ao dispor a sua concepção inicial de Educação destaca que a mesma deve buscar a emancipação humana. Suas considerações se opõem a chamada modelagem de pessoas e ou também a mera transmissão de conhecimentos, alocando que a Educação deve ir além do objetivo de adaptação de uma realidade que se impõe e prepara as pessoas para se orientarem no mundo, devendo visar a produção de uma consciência verdadeira. O processo de adaptação forçado por todo o contexto em que as pessoas vivem, revela que essa imposição é também autodirigida, pessoas impõem a adaptação a si mesmas. Isso se dá porque, em geral, a sociedade capitalista valoriza a homogeneidade em detrimento da singularidade dos sujeitos. Uma Educação que não reconhece a multiplicidade, a pluralidade e a diversidade de pessoas é opressiva, repressiva. Com isso, o autor coloca que existem momentos repressivos e opressivos no conceito de Educação que produzem e reproduzem a barbárie, relacionando, então, a barbárie a fatores psicológicos e objetivos que se encontram nos sistemas sociais. Reconhece que determinadas manifestações de autoridade, as que se originam do princípio da violência, estimulam para que as barbáries aconteçam.

Assim, Adorno (1995) explica que a Educação na medida em que é consciente, tem muito mais a tarefa de fortalecer a resistência do que de fortalecer a adaptação. Uma Educação que fuja das utopias e ideologias, exercendo o papel de tornar consciente essas questões e exercer a emancipação. Para o autor, simultaneamente, a Educação deve ter o papel de evitar a barbárie, pensando que por meio do sistema educacional as pessoas passem a ser inteiramente tomadas pela aversão à violência física e a todas as demais formas de violência. Isso, por sua vez, pressupõe a renúncia ao comportamento autoritário e, desse modo, ser consciente e transparente, assim, tratando-se de um momento de autoridade que contribui para a desbarbarização.

Logo, se a Educação não visa a emancipação, conseqüentemente exclui de seu caráter a humanização, permitindo submissões e sujeições. A coisificação desta simultaneamente nega valores éticos e universais e reproduz os valores desumanos. Castro e Leão (2015) ao referirem-se à Pellegrino (1984) e Adorno (1995), levantam a questão do apodrecimento dos valores humanos, assim como uma grave crise social, pode produzir sintomas de criminalidade e formas de protesto também bárbaras que não conduzem a uma transformação e sim reproduzem a violência. Ausência de valores humanos é uma das causas da barbárie, é traduzida pelo problema da falência da cultura, da ausência de valores mínimos como

solidariedade, liberdade e justiça. A isso se contrapõe a capacidade de reflexão das pessoas, capacidade de pensar com objetivos e atos claros e humanos, tendo como critério a condição humana.

A Lei n. 9.394 (Brasil, 1996) que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional brasileira confere uma concepção abrangente de Educação adotada pelo governo e pelas instituições:

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.[...]

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (Brasil, 1996).

Os artigos esclarecem que a Educação é voltada para a formação do indivíduo, podendo ocorrer por meio das diversas instâncias, sendo de responsabilidade da família, das instituições e do poder público. Com essa Lei, entende-se a educação escolar como uma extensão da abrangência da educação, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino em instituições próprias cujo fim é formação para a cidadania e a inserção do indivíduo numa sociedade produtiva ao mundo do trabalho.

Diante disso, cabe pensar que a Educação assume diferentes modalidades, sendo tais:

a) Educação não intencional ou informal que se refere às influências do meio humano, social, ecológico, físico e cultural às quais o/a homem/mulher está exposto/a, como os costumes, a religião, as leis, os fatos físicos, as ideias vigentes na sociedade, o tipo de governo, as práticas das famílias etc. Envolve tudo o que impregna a vida social, como o ambiente e as relações socioculturais, e atuam sobre a formação das pessoas. Voltada ao comportamento, hábitos, valores não intencionados e não institucionalizados. b) Educação intencional, que se divide em educação não formal e educação formal. A Educação não formal diz respeito às atividades intencionais em que há relações pedagógicas com pouca sistematização ou estruturação, como ocorre nos movimentos sociais, nos meios de comunicação de massa, nos locais de lazer como clubes, cinemas, museus. Já a Educação formal se caracteriza por ser institucional, ter objetivos explícitos, conteúdos, métodos de ensino, procedimentos didáticos. Tal modalidade

educativa não ocorre apenas na escola, mas também em locais em que a Educação for intencional, estruturada, organizada, sistematizada. (Libâneo, 2012).

Essas modalidades rompem com certa singularidade da Educação ao mostrar que a mesma pode acontecer em diversas situações e cenários, podendo ser exercida no cotidiano e no desenvolvimento humano como um todo.

Em relação à Educação formal, especialmente sobre a Educação escolar a que esta pesquisa visa abordar, para Libâneo (1989; 2012) a escola é uma instituição social, as suas concepções estão vinculadas a necessidades e demandas do contexto econômico, político, social e cultural de uma sociedade e a interesses de grupos sociais. Com isso, a prática educativa, tanto pode, pela transmissão de saber, propor-se a atender os interesses das classes populares assumindo suas finalidades sociais como pode assumir o papel de agente de mudança nas relações sociais, cabendo-lhe instrumentalizar os/as alunos/as para superar sua condição de classe tal qual mantida pela estrutura social. Assim, a educação escolar tem a responsabilidade de reproduzir e sustentar as classes dominantes ou constituir pensamento crítico a fim de superar das condições dadas.

Moreira e Candau (2003) reafirmam que a Escola é uma instituição cultural, compreendendo os fenômenos Escola e Cultura como imbricados. Essa imbricação pode refletir posicionamentos monoculturais, pois, por ser transmissora da cultura dominante, ao sustentar uma visão homogênea e padronizada dos conteúdos e dos sujeitos presentes no processo educacional pode negar a pluralidade de culturas e as diferenças que penetrarem no universo escolar. Desse modo, a própria educação reproduz desigualdades sociais ao constituir-se e sustentar-se por princípios de normatização. É uma educação revestida de intenções e condições para o desenvolvimento e convivência em sociedade, mas, que concomitantemente inibe as capacidades de crítica e transformação do social, sinalizando violências simbólicas. Assim, todo investimento na homogeneização cultural retrata um processo educativo que convém com a violência. Nesse cenário, o predomínio da cultura dominante da escola pode gerar manifestações de mal-estar, tensões e conflitos.

Diante disso, pensa-se nas práticas exercidas pelas autoridades pedagógicas que são responsáveis pelo processo educativo baseado na ação pedagógica – condição para a violência simbólica escolar.

Primeiramente, cabe conceituar autoridade. Segundo Taille (1999), a autoridade diz respeito às relações de poder, tendo autoridade aquele/a cujos enunciados e ordens são considerados legítimos por parte de quem ouve e obedece. Para Araújo (1999) a autoridade constitui-se de duas maneiras distintas: por uma investidura propiciada pela hierarquização

nas relações sociais, referindo-se ao poder institucionalizado; e por uma investidura propiciada pelo prestígio e pela competência. Em ambas as maneiras, a autoridade remete a uma imagem construída e reconhecida de superioridade perante os demais papéis desempenhados pelas pessoas de um grupo social.

De acordo com Silva (2001), a autoridade é um componente da cultura escolar, que se apresenta como base fundamental para o entendimento das relações “entre professores/as e alunos/as, professores/as e direção e entre a prática educativa cotidiana e as políticas educacionais” (Silva, 2001, p. 130), no entanto, podem ser confundidas com alguma forma de poder ou violência. Autoridade é, então, a condição para o exercício do processo educativo, sendo o mediador das relações entre as pessoas do meio.

Nesse sentido, Bourdieu e Passeron (1992) ressaltam que o processo educativo só é possível mediante a ação pedagógica de uma autoridade pedagógica. A autoridade pedagógica é verificada pela concessão de uma posição legitimada na situação de comunicação da instância encarregada de exercê-la. Tem como finalidade a imposição de um arbitrário cultural que visa atender aos interesses da classe dominante, assim, também, manter a legitimidade da escola. Portanto, a autoridade pedagógica exerce a violência simbólica, no entanto, não é reconhecida devido ao consenso que a mantém.

Dessa maneira, a autoridade pedagógica consiste no investimento de um poder legitimado, no entanto, a sua característica de violência simbólica descrito por Bourdieu e Passeron (1992) contradiz aos fins de uma educação que visa à emersão da consciência crítica. Ferreira-Jr (2007) destaca:

A autoridade não pode ser vista como um bloqueio da liberdade discente, nem tão pouco pelo cessar de uma autonomia discente. Não se deve confundi-la com autoritarismo, ou seja, uma autoridade sem limite, com exagero, tornando uma “máquina”, que não possa expressar a sua individualidade e nem externa a sua insatisfação ou angústia de um determinado assunto ou regra estabelecida. (Ferreira-Jr, 2007, p. 4).

A lógica da autoridade compreende, então, aos meios de movimentar a liberdade e a autonomia das pessoas submetidas. Ferreira-Jr (2007) destaca que “a educação que se baseia no autoritarismo tende a gerar indivíduos submissos, conformistas, individualistas, logo não cumprindo o seu papel” (Ferreira-Jr, 2007, p. 5), exercendo práticas desqualificadas e antiéticas, limitadas à vontade da figura autoritária. O abuso de autoridade impõe condutas pela força, sendo um exercício pautado, em geral, no domínio pela violência. Pode-se colocar,

então, o domínio da autoridade pedagógica como condição da violência simbólica, no âmbito das práticas autoritárias.

Como reflexo da relação cultura e escola e dos autoritarismos pedagógicos, também deve-se citar das práticas exercidas para a regulação de condutas parte desse processo pedagógico. Nisso, cabe ressaltar as considerações de Foucault (1987) sobre análise dos mecanismos que intervêm na produção dos sujeitos, que possibilita-nos a reflexão a respeito das práticas divisoras das instituições, disciplina e corpos dóceis, dos modos e processos de objetivação e subjetivação que transformam os seres humanos em sujeitos. Nesse sentido, o autor destaca as instituições sociais, que são estruturais para a sociedade e procuram dar conta das carências sociais, como instrumento de regulação das atividades humanas. Destacam-se as práticas punitivas, disciplinares e de controle que agem sobre os corpos e as multiplicidades dos sujeitos. Ainda, a disciplina é vista como uma forma de poder que permite, por meio de seu método, o controle das operações dos corpos. Os corpos entram numa maquinaria de poder que os desarticulam e os recompõem através da relação de obediência que se constrói. Assim, os corpos são treinados para que obedeçam e reproduzam determinados movimentos. A disciplina fabrica corpos dóceis, moldados para a sujeição da vontade e controle de um poder, a sua prática visa correções e ajustamentos. Há um regime disciplinar, no qual, os corpos são sutilmente controlados, sem que uma força excessiva e visível seja imposta para que se mostre dócil e atenda aos padrões estabelecidos.

A indisciplina é, então, um dos efeitos das relações de poder presentes no espaço escolar. Conforme Guirado (1996) o poder, em sua forma modelarmente disciplinar, gera indisciplina. Isso significa que determinadas práticas, o exercício dos autoritarismos no controle e disciplina podem incitar a manifestação das indisciplinas. Rego (1996) compreende que a indisciplina manifestada por um indivíduo ou um grupo está relacionada a uma espécie de incapacidade do/a aluno/a ou de um grupo em se ajustar as normas e padrões de comportamento esperados.

Para Guimarães (1996) a disciplina está relacionada ao exercício da homogeneização no âmbito escolar, como já colocado sobre a relação escola e cultura, pois, o poder de dominação que não tolera as diferenças, as imposições das normas, pode gerar reações que explodem na indisciplina ou na violência. Conforme Moreira e Candau (2003) a Escola que está a serviço da reprodução de padrões de conduta reforçadores dos processos discriminadores presentes na sociedade, que não reconhece que está impregnada por uma representação padronizadora da igualdade e marcada por um caráter monocultural, é palco de mais manifestações de preconceitos e discriminações de diversos tipos. Portanto, contempla-

se aqui, uma cultura escolar que tem favorecido o comportamento considerado disfuncional e dificultado a expressão de outros socialmente aceitos que tanto se quer impor.

Diante disso, cabe pensar que a produção de um/a homem/mulher ideal que atenda as necessidades sociais e nos mecanismos de controle e disciplinas legitimados construídos de forma autoritária, são violências mascaradas em determinadas práticas da educação. Entendendo que a educação que não compromete-se com a diferença, com outro, que não é humanizadora, que não vista a emancipação e a autonomia, que desintegra, por meio de atos violentos (simbólicos ou não), o sujeito da educação, reflete significativamente na manifestação da violência. As violências simbólicas geram mais violências, mais barbáries. Violências que são respostas contra regras, prisões, contra aquilo que prejudica, afeta propriedades e singularidades. Como um protesto contra as condições, contra um sistema e um mal-estar que o processo educativo e o meio escolar podem representar.

1.3 A violência simbólica na mídia e a explosão da violência física na escola

Além de pensar sobre a Violência Simbólica que potencializa outras formas de violência que se concretizam continuamente, considera-se que a Mídia também pode construir pontes para que isso seja ainda mais possível e a sua relação com a Educação.

A Mídia, segundo Thompson (1998), relaciona-se “com a produção, armazenamento e circulação de materiais que são significativos para os indivíduos que os produzem e os recebem.” (Thompson, 1998, p. 19). É um meio de comunicação, tem caráter fundamentalmente cultural, um fenômeno social contextualizado. Isso significa que a Mídia é sustentada por dimensões da vida social, sendo uma expressão da língua e das diversas redes de sentidos e significações que variam conforme os diferentes contextos sociais. Ainda, para o autor, a expansão da sua função permite o seu próprio fortalecimento como um instrumento aliado à sociedade que a sustenta, podendo também tomá-la como um campo detentor de poder que assegura a interação com o sujeito e que pode amarrá-lo/a às materialidades representadas por ela, grandes exemplos são as determinadas ideologias, os posicionamentos políticos e também as chamadas *fake news*, usadas para a manipulação e dominação social.

Hall (1980/2003) pensa o processo comunicativo em termos de um circuito, como um processo dinâmico de transmissão de bens simbólicos, produzido e sustentado através de práticas interligadas – produção, circulação, distribuição/consumo, reprodução – que podem ser codificadas e decodificadas. A produção constrói a mensagem simbólica, é por onde o circuito começa, transformando-a em narrativas e imagens que possuem valores abstratos,

gerando efeitos quando apropriadas como um discurso significativo e, assim, sendo transformadas em práticas sociais. Um “conteúdo” televisivo, por exemplo, sobre a representação da violência, não são estímulos comportamentais e sim mensagens sobre a violência. Portanto, tem aspecto discursivo, se constituindo dentro de um referencial de sentidos e idéias dentro da estrutura sociocultural e política da qual está inserida, o que diferencia a distribuição e o consumo para diferentes audiências, indicando também que as mensagens possuem múltiplas leituras, logo, múltiplos significados.

Diante disso, o autor estabelece três posições hipotéticas que podem ser combinadas a fim da compreensão da codificação de um discurso midiático: 1) Código dominante: Serve para reproduzir as definições dominantes operando com códigos profissionais deslocados ligados às elites decisórias. Diz respeito à quando o/a telespectador/a se apropria do sentido conotado apresentado, de forma direta e integral, e decodifica a mensagem nos termos do código referencial no qual ela foi codificada. Isto é, quando o que é transmitido é aceito; 2) Código negociado: Define-se dentro de seus termos o horizonte mental, o universo de significados possíveis e de todo um setor de relações em uma sociedade ou cultura, operando através de lógicas específicas ou localizadas que são sustentadas por sua relação diferencial e desigual com os discursos e as lógicas do poder; e 3) Código de oposição: Refere-se a uma mensagem, na qual, um/a telespectador/a entende tanto a inflexão conotativa quanto a literal conferida a um discurso, mas, ao mesmo tempo, decodifica a mensagem de uma maneira globalmente contrária. O/a telespectador/a nega o significado atribuído. Com isso, quanto mais este/a souber decodificar (interpretar, descobrir o código), mais preparado/a para questionar o emissor estará, deixando de ser tão passivo aos meios de comunicação. (Hall, 1980/2003).

Nisso, considerando a produção de informação midiática, pensa-se nas representações de violências como mensagens, como a mesma retrata os casos, podendo influenciar atitudes de apoio a resoluções violentas de conflito. Tornando, assim, a violência contra a condição humana como algo banal.

Seguindo a lógica do Código Dominante, cabe pensar o poder simbólico e a violência simbólica midiática. Como já esclarecido nessa dissertação, segundo Bourdieu (1989), o poder simbólico se manifesta por meio de sistemas simbólicos que são instrumentos de conhecimento e de comunicação que contribuem para o estabelecimento dos ideais dominantes acerca do mundo social. Nesse sentido, pensa-se sobre a Mídia como um meio simbólico, um possível instrumento da imposição ou da legitimação da dominação. O seu processo comunicativo é capaz de construir determinada visão de mundo, reafirmar e ou

reproduzir a ordem vigente assegurando a dominação de uma classe sobre outra, logo, podendo exercer a violência simbólica. Para Oliveira (2009, maio) a mídia estabelece a violência simbólica pelo mecanismo de validação, fazendo com que os indivíduos tomem como sendo natural o prevaecimento da representação ou das imagens sociais dos setores dominantes da sociedade, produtos da cultura de elite.

Em relação à violência nas escolas, conforme a posição de um indivíduo na decodificação de um conteúdo, a Mídia pode fortalecer ações que destroem vidas com as suas descrições e discursos, de concepções erradas sobre papéis de gênero, as relações étnico-raciais, sobre as diferenças, e, isso pode gerar diversas formas de violências. Pode também reforçar a ideia de que o meio escolar é um espaço possível para a manifestação da violência, em sua forma mais concreta, assim, sustentando-as e naturalizando-as na sociedade.

À respeito do Código Negociado, entende-se que o sujeito pode concordar/reconhecer as significações com a imposição simbólica, no entanto, operando através de lógicas específicas ou localizadas, negocia adaptação ou oposição. Com isso, vê-se sujeitos que entendem o mecanismo da violência simbólica midiática, o seu efeito, a reprodução da ordem e posicionam-se de forma a ou correspondê-la, atendendo aos interesses dominantes, que geram violências, ou se opondo aos condicionamentos.

Por fim, sobre o Código de Oposição, que compreende sujeitos que ao decodificar questionam o emissor e as transmissões impostas, reflexo da inserção crítica, do posicionamento emancipado. Com isso, pensa-se na importância de uma educação para a mídia que desenvolva a leitura crítica do que é veiculado, capaz de desconstruir mensagens e assumir um posicionamento consciente frente aos mecanismos impostos, bem como na potencialidade da mídia, que se favorece da ausência de uma educação problematizadora.

De acordo com Feilitzen (2014), a Educação Midiática refere-se a um dos processos para obter a Alfabetização Midiática e Informacional que diz respeito aos conhecimentos, habilidades ou competências que pode-se adquirir em relação à Mídia, entendendo a sua atuação e operação na sociedade, dando condições de analisar e refletir criticamente sobre os conteúdos e participar da produção midiática ou comunicar-se numa série de contextos. Esse processo é essencial para avaliar quais conteúdos midiáticos, as mensagens falsas ou veladas, informações tendenciosas ou excessivamente ideológicas. Ruiz, Ramírez-García e Rodríguez-Rosell (2014) destacam que a Educação Midiática forma indivíduos criativos, participativos, livres, dotados de responsabilidade e de visão crítica. Com isso, a Alfabetização Midiática favorece na recepção da mensagem comunicativa quanto na produção e na emissão consciente de conteúdos criativos, críticos e responsáveis, e também favorece a participação democrática.

Vê-se, aqui, da Mídia e Educação, uma interação fundamental para o desenvolvimento do pensamento crítico, desconstrução de marcadores da violência simbólica e, assim, para a transformação da sociedade.

1.4 Psicologia sócio-histórica: repercussões das condições de violência

Nesta dissertação, caminha-se por um solo de uma Psicologia Social. Lane (1989; 2006) mostra que existem correntes teóricas na Psicologia que se preocupam fundamentalmente com os comportamentos que individualizam o ser humano, cabendo à Psicologia Social a superação das dicotomias e das leis gerais que o balizam de sua história com a sua sociedade. Assim, descreve que o enfoque da Psicologia Social é estudar as relações entre pessoa e sociedade, de modo a entender as influências sociais sobre os comportamentos.

A autora também relaciona a Psicologia Social, o materialismo histórico e a lógica dialética, buscando um olhar sobre a totalidade histórico-social do indivíduo e considerando a sua imbricação entre relações sociais e as histórias a qual ele/a pertence. A Psicologia Sócio-Histórica, resultado dessa relação, contempla a pessoa em movimento, como destaca Lane (1989). Esse movimento tange à existência de dimensões sociais e históricas que direcionam, atravessam e constituem os indivíduos. Essas dimensões não são estáticas, pois, a história está sempre acontecendo e na medida em que acontece produz e configura o social, logo, também fazendo homens/mulheres, estes/as que também transformam o tempo e o espaço. Desse modo, essa Psicologia busca questionar como o indivíduo se insere neste processo histórico, não apenas em como ele/a é determinado socialmente, mas, principalmente, como ele/a se torna agente da história, ou seja, como ele/a pode transformar a sociedade em que vive. Portanto, uma concepção de homem/mulher considerando-o/a como produto e produtor/a histórico-social. Uma dialética à medida que é um movimento de transformações necessárias para que tais movimentos sejam continuamente possíveis.

Conforme Bock (2007), a Psicologia Sócio-Histórica concebe o/a homem/mulher como ativo/a, sendo manifestação de uma totalidade histórico-social que, ao mesmo tempo em que o/a constituiu, não é alheia a ele/a, pois, é o resultado de sua ação sobre a realidade. Um constante fazer humano. Assim, uma Psicologia preocupada com realidades concretas, buscando as leis objetivas e históricas que regem a sociedade e as pessoas. Diante disso, a autora amplia a interlocução com a Psicologia Sócio-Histórica, expressando a possibilidade de crítica às visões e perspectivas dominantes da Psicologia, abandonando a visão abstrata do fenômeno psicológico que, em muitas dessas, aparece desagregado do indivíduo e da

realidade no qual o ele/a se insere. Desse modo, salienta que o fenômeno psicológico não é algo exterior e estranho ao/a homem/mulher, mas, sim, reflete a condição social, econômica e cultural em que vive. Isso significa que as suas atividades mentais conscientes e inconscientes são manifestações dos sentidos percebidos e apreendidos da história e do social. Compreender esse mundo psicológico do indivíduo demanda a compreensão da realidade social na qual o fenômeno psicológico se constrói, são dois aspectos de um processo no qual o/a homem/mulher atua, constrói e modifica o seu mundo e este, por sua vez, propicia os elementos para a sua constituição psicológica. Isso significa conhecer a expressão subjetiva de um mundo objetivo e de construção interna dos elementos e atividades do mundo externo.

Codo e Vasques-Menezes (2007) notam, então, que ser humano/a significa ser histórico/a. Compreender um ser humano implica em partir do pressuposto de que cada ação humana está imediatamente inserida num contexto muito maior: na história da humanidade. “Todo o passado constrói, reconstrói, explica, significa e resignifica o presente; todo presente engendra, contém e constrói o futuro” (Codo & Vasques-Menezes, 2007, p. 7). Aponta também que, apesar da historicidade e de que toda ação humana é potencialmente geradora de significados, a maioria dos atos e objetos banais que contam a história dos/as homens/mulheres são mudos, não deixam registro. Inventamos rituais para marcar os gestos que consideramos dignos de frequentar a memória e, assim, retirar a nossa história do anonimato, no entanto, poucos são os objetos produzidos e os atos praticados por nós que tem a sorte de fazer a História.

Estar neste território, então, é possibilidade de permitir-nos pensar com as condições históricas, materiais, sociais, objetivas, concretas do fazer humano e que podem denunciar fontes de sofrimento psicológico que resultam em violência, e, além disso, compreender as marcas na história e as marcas que fazem os/as homens/mulheres para fazerem história no seu meio social.

1.4.1 A inserção histórico-social e a violência

Preocupando-se em conhecer como o/a homem/mulher insere-se no processo sócio-histórico, Lane (2006) examina dois aspectos correlacionados: os/as outros/as, isto é, o/os grupo/os a que pertencem, e, como, nessa convivência, esboçam a sua identidade social. Com isso, conforme a autora, compreende-se que desde o primeiro momento de vida ou até mesmo antes, o indivíduo está inserido num contexto histórico, que confere às condições que lhe deram origem, como as histórias do grupo a qual ele/a pertenceu, as atividades que estes/as

exerciam, os significados que permeavam e estruturavam as suas vidas e relações, influenciando-o/a socialmente.

A “influência histórica-social se faz sentir, primordialmente, pela aquisição da linguagem” (Lane, 2006, p. 9), isso significa que a linguagem introduz o indivíduo na história de sua sociedade, constituindo um sistema de valores, visão de mundo, e, conseqüentemente, ações, sentimentos e emoções, efeitos do constante movimento do social. A linguagem é um produto das práticas sociais que se cristalizam um determinado modelo ou padrão, tratando-se de intervenções normativas e de leis que institucionalizam comportamentos, regem as relações e caracterizam os papéis sociais. É um veículo da ideologia que reproduz a ordem vigente de um grupo social por meio de uma concepção de homem/mulher e de significados – adequados ou não – necessários para a manutenção das relações de produção de vida material da sociedade. (Lane, 2006).

Nesse sentido, a linguagem é fundamento, traz um ideal, sem ela não há organização social humana. Está no contexto onde nos constituímos e estamos atrelados historicamente, fazendo ligação do mundo psíquico e o mundo social. Nisso, os arranjos e condições de linguagem que influenciam a história e as condições sociais refletem o processo de socialização, assim, dando-se através da mediação do/a outro/a, do vínculo a grupos institucionalizados, como a família e a escola.

Conforme Miranda (1989), a família é o primeiro processo de socialização através do qual a sua origem social de classe influencia a condição de ser social do indivíduo. É no convívio com a família que a criança internaliza padrões de comportamento, normas e valores próprios e fundamentais para a manutenção de grupo social. Reis (1989) levanta três considerações para pensá-la: 1) Constitui-se de formas diferentes em situações e tempos diferentes para responder às necessidades sociais; 2) Qualquer que seja sua forma, constitui-se em torno de uma necessidade material: a reprodução; 3) Além da sua função ligada à reprodução biológica, a família exerce também uma função ideológica. Assim, sendo uma instituição social que opera na própria noção do ideal de família e, assim, orienta a conduta de seus membros.

Sobre a escola, Miranda (1989) salienta que processo de socialização escolar deve ser tratado como um processo evolutivo da condição social que se dá pela família. Nela a criança passa a internalizar novos conteúdos, sendo submetida a novos processos de internalização da realidade social, pela mediação de novos veículos sociais. Assim, o autor destaca a escola como agência socializadora, cuja finalidade ideológica é promover a adaptação do indivíduo à sociedade, no qual, com as suas práticas educativas, pode ou não inseri-lo nas relações

sociais. Com isso, a escola atua como um instrumento de dominação, impõe uma cultura que deslegitima qualquer outra manifestação cultural, podendo mediar a efetivação do conflito entre as diferentes classes sociais ao reproduzir e atender os interesses dominantes, representando um espaço vivo e dinâmico para os dominados. Nisso, assinala-se três tarefas básicas que a escola deve desempenhar a favor dos interesses das classes populares: 1) Deve facilitar a apropriação e valorização das características socioculturais próprias das classes populares; 2) Deve garantir a aprendizagem de certos conteúdos essenciais da chamada cultura básica; 3) Deve possibilitando a crítica dos conteúdos ideológicos propostos pela cultura dominante e a reapropriação do saber que já foi alienado das classes populares pela dominação. (Miranda, 1989).

Lane (2006) pensando em como o sistema educacional brasileiro atua, coloca em questão a sua estrutura, considera que as disciplinas programadas e distribuídas para cada série, os métodos de aprovação, os conteúdos teóricos valorizados, revelam a ideologia dominante e o caráter seletivo da escola, e, assim, determinam como se darão as relações sociais no espaço escolar, entre professores/as e alunos/as e entre estes/as e seus/suas colegas. Na relação professor/a-aluno/a, além do poder da aprovação e reprovação, o uso da linguagem do/a professor/a é mais bem apreendida por aqueles/as alunos/as que vivem em condições e possuem concepções de mundo semelhantes, o que facilita na capacidade de atender ao sistema, que, assim, vai “selecionando, não os mais aptos, mas os que se aproximam mais da visão de mundo inerente aos padrões dominantes” (Lane, 2006, p. 48). Concomitantemente, na relação que se estabelece entre colegas, pode-se observar a tendência das diferenças e conflitos de classe, como os/as alunos/as “mais fortes”; os/as “melhores” agruparem de um lado e os/as “mais fracos/as”, os/as “piores” de outro, consagrando assim uma diferenciação que é tida como natural nesses meios, no entanto, tem sua origem na própria organização institucional da escola.

Levando em consideração que a ação pedagógica acompanha as formas pelas quais a sociedade é organizada, Libâneo (1989) ressalta que as contradições, interesses distintos e conflitos de classes sociais dispostos na sociedade manifestam seus contornos particulares na escola. Desse modo, a escola tanto pode se organizar para negar às classes populares o acesso ao conhecimento como para garanti-lo; se assume o papel de agente de mudança nas relações sociais, cabe-lhe instrumentalizar os/as alunos/as para superar sua condição de classe tal qual mantida pela estrutura social.

Ainda, o autor salienta:

Entender o psicológico dentro do pedagógico e ambos dentro do contexto social amplo, significa assumir a posição de que a escola é, para os alunos, uma mediação entre determinantes gerais que caracterizam seus antecedentes sociais e o seu destino social de classe; quer dizer que as finalidades da escola são, acima de tudo, sociais, seja no sentido de adaptação à sociedade vigente, seja no sentido de sua transformação. (Libâneo, 1989, p. 157).

Em vista disso, entende-se que a função da escola é a socialização, suas práticas e feitos podem favorecer tanto adaptação como a transformação social. O papel da escola como um espaço de transformação, em vários casos, tem estado distante do seu ideal, o que pode-se considerar com isso, é a prática da Violência Simbólica, a reprodução de uma ordem pautada em discursos de preconceito e conformismo por meio de métodos de controle de comportamentos de alunos/as que violam seus direitos e acabam, por vezes, colaborando em reproduzir outras formas de violência. Reconhecer tal violência é pensá-la como um fenômeno que possui relação direta com o contexto histórico e social no qual está inserida, podendo ser interpretada e manifestada de diferentes maneiras, pois o que é violência para uma sociedade pode não ser para outra, principalmente quando se trata de diferenças culturais, morais, regimentais e demais instrumentos sociais capazes de legitimar ou não a prática da violência em uma sociedade.

Parte 2
Metodologia e Apresentação dos Dados Coletados

2.1 O caminho metodológico

Os interesses, os objetivos traçados e os referenciais teóricos levantados para essa pesquisa delineiam e orientam o seu caminho metodológico.

Inicialmente, para uma melhor compreensão da Violência Simbólica como um fenômeno a ser analisado buscou-se em bancos de teses e dissertações (Catálogo Teses & Dissertações – CAPES e Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – BDTD) produções acadêmicas já existentes com a intenção de situar a pesquisa em relação a essas. Assim, identificando outros trabalhos que utilizaram a Violência Simbólica como objeto de estudo principal e que compartilhavam de referenciais teóricos semelhantes, a fim de uma compreensão da forma como tais autores/as destacavam a Violência Simbólica. Essa técnica conhecida como “estado da arte”, conforme Ferreira (2002), refere-se a pesquisas de caráter bibliográfico, visa o mapeamento e discussão de “uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento” (Ferreira, 2002, p. 258), possibilitando o conhecimento e/ou reconhecimento de estudos que estão sendo ou já foram realizados com temáticas ou linhas de pesquisas similares ao estudo proposto.

Como estabelecido nos interesses e objetivos da pesquisa, essa pesquisa visa trabalhar com as descrições de casos de Massacres Escolares disponibilizados, exclusivamente, na plataforma digital “Wikipédia – A Enciclopédia Livre”^v que possibilitam a coleta de dados e contribuem significativamente com análises dos fenômenos propostos. Conforme d'Andréa (2011), que aponta as características técnicas da internet e, em especial, da *World Wide Web*, descreve que uma de suas ferramentas mais populares são os *wikis* que são caracterizados pela possibilidade efetiva de edição coletiva de textos uma página disponível na *web*. Então, a Wikipédia trata-se de um espaço para que os/as agentes debatam sobre determinado conteúdo e as tendências do texto e busquem um consenso. Sobre o caráter da plataforma, que é livre, o autor coloca que entre as críticas mais frequentes está o questionamento da credibilidade da informação, no entanto, defende que a Wikipédia por ser uma enciclopédia, assegura que nenhum artigo deve defender ou privilegiar um ponto de vista sobre o assunto, o que deve ser feito de forma precisa e contextualizada. É uma plataforma que possui licenças jurídicas e normas de conduta, não sendo um repositório de informação indiscriminada. Para Bruns (2008) citado por d'Andréa (2011) o seu funcionamento se aproxima mais de uma heterarquia coordenada por uma comunidade com sistemas sofisticados, embora informais, de checagens e avaliações. Nesse sentido, o alto grau de comprometimento e participação de colaboradores

e uma crescente complexificação dos recursos internos podem ser considerados alguns dos motivos para constatações sobre a acuidade da Wikipédia.

À vista disso, a escolha da plataforma desenvolveu-se devido a hipóteses de que a Wikipédia pode ser uma ferramenta, ou melhor, um dos caminhos que podem ser percorridos por perpetradores para a realização dos Massacres Escolares que encontraram alternativas para a efetivação das violências nas buscas na Internet. Um exemplo hipotético: *Uso de uma plataforma online de pesquisa > Pesquisar: massacre escolar > Resultados: “Tiroteio contra escola – Wikipédia, a enciclopédia livre”; “Massacre de Realengo”; “8 massacres em escolas que chocaram o mundo”; “Imagens de massacre escolar”*. Nisso, percebe-se que, no geral, assim como colocado acima, um dos primeiros resultados da hipótese é o da enciclopédia Wikipédia e, pode-se considerar também que como qualquer outro assunto essa plataforma se destaca como resultado de busca. Assim, optou-se por essa fonte, por ser um instrumento que pode ser útil para a proposta: descrições de massacres escolares que são de acesso público. Dentre os casos de massacres escolares, procurou-se selecionar aqueles que continham a maior quantidade de informações que pudessem contribuir para a compreensão do processo ao qual o indivíduo submetido a violências, visando, assim, articular com o fenômeno dos massacres escolares com as outras questões pertinentes à pesquisa.

Embora essa pesquisa não implique métodos tradicionais, por tratar-se de uma pesquisa realizada junto com uma plataforma *online* específica e não usual entre os/as pesquisadores/as da área, considera-a parte de um campo que pode vir a ser familiar. Velho (1987) aponta o caráter relativo dos mais tradicionais métodos de investigação, como, a observação participante, a entrevista aberta, o contato direto com o objeto de pesquisa, que insiste na necessidade do contato e vivência considerável para a análise do fenômeno. Pensa que os fenômenos distantes em contato ou até mesmo desconhecidos, podem se tornar familiares com a frequência e intensidade. Aqui, há a aproximação de ferramentas que fazem parte do cotidiano das pessoas no fazer pesquisa científica. Diante das considerações, entende-se também que há uma preocupação com essa familiaridade, cabendo à crítica às noções e imagens mais ou menos estereotipadas que nos chegam através desses veículos. Isso refere-se ao zelo que deve-se com os fenômenos dispostos, cabendo aos/às pesquisadores/as analisá-los em sua totalidade, não generalizando-os.

Japiassú (1979) ao referir-se a uma “tecnologia” da Psicologia que confere conjunto de técnicas de aplicação da ciência psicológica que visam responder as necessidades da ordem prática fornecidas, ressalta que os instrumentos de medida ou de observação que a tecnologia moderna colocou à disposição permitem à Psicologia dispor de uma enorme massa de

informações. Porém, uma das consequências desta abundância de informações é a diversificação das pesquisas e das práticas psicológicas, que, com isso podem não favorecer o indivíduo e os fenômenos, dispendo-se, assim, de práticas que ao invés de entendê-los em suas condições, acabam controlando-os. O que não é a intenção desta pesquisa, pois aqui, visa-se, a partir do que está disposto levantar pontos de análises e discussões.

Por fim, com vistas a responder ao problema e aos objetivos que propostos, como metodologia de análise de dados, busca-se a técnica de Análise de Conteúdo proposta de Bardin (2016). Segundo a autora, “a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise de comunicações” (Bardin, 2016, p. 31). No caso desta pesquisa visa-se uma comunicação de massa, pois, analisam-se conteúdos de uma plataforma *online* e pública. A aplicação dessa técnica permite a compreensão, por meio de procedimentos sistemáticos e objetivos, da totalidade das comunicações, considerando os possíveis significados e as dimensões da comunicação e as possibilidades de interpretação dos sentidos que podem ter. Em seu conjunto, a autora também propõe diversas técnicas de análise, entretanto, aqui, trataremos especificamente da Análise Categorical que visa organizar os conteúdos em unidades de contexto.

A Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2016) consiste em três fases: pré-análise para seleção, exploração e tratamento dos resultados. De forma breve buscaremos apresentar cada uma dessas fases.

1ª fase: Pré-análise – fase caracterizada pela leitura flutuante dos dados transcritos visando o reconhecimento de todo material coletado, que dão subsídios para a sua exploração.

2ª fase: Exploração do material – fase caracterizada pela identificação de fatores principais da comunicação que serão codificados, classificados e categorizados por tema, demarcando as semelhanças e diferenças, as frequências, deduzindo certos dados e, logo, corroborando com os objetivos da pesquisa.

3ª fase: Tratamento dos resultados – fase caracterizada pela inferência e interpretação, isto é, análise do material, baseando-se no referencial teórico adotado.

Por tratar-se de uma pesquisa que se utilizará de materiais escritos convém caracterizá-la como uma pesquisa documental de enfoque qualitativo. Conforme Chizzotti (2000) as pesquisas sobre um problema determinado dependem das fontes de informação que podem provir de observações pessoais, de experiências pelo estudo ou pela participação, ou do acervo de conhecimentos de qualquer tipo de registro material que contenha dados. A pesquisa documental é uma etapa que visa reunir conhecimentos produzidos e eleger instrumentos necessários ao estudo responder os objetivos da pesquisa. Para Silva et al (2009)

a pesquisa documental é um método de investigação da realidade social, que permite a investigação de determinada problemática de forma indireta, por meio do estudo dos documentos que são produzidos por um determinadas pessoas em um dado tempo e espaço. Compreendê-la como um fato social implica fazê-lo a partir do ponto de vista de quem produziu tais documentações, isso requer perícia por parte do/a pesquisador/a para não comprometer a fidedignidade do estudo.

Assim, adota-se uma perspectiva qualitativa do método. Sampieri (2013), ao destacar a pesquisa científica sob os enfoques, o qualitativo, quantitativo e o misto, descreve que a pesquisa de método qualitativo trata das análises e interpretação dos fenômenos, considerando-os em sua totalidade, sendo um processo indutivo, flexível, contextual, que se move entre os fatos, interpretações, respostas e o desenvolvimento da teoria. Turato (2005), considerando a concepção trazida das Ciências Humanas, destaca que essa perspectiva tem o fim de criar um modelo de entendimento do fenômeno, procurando compreender o processo pelo qual os fenômenos se manifestam, organizam-se nos seres humanos e como as pessoas representam e constroem significados em relação a esses.

Segundo Freitas (2002), em relação aos estudos qualitativos com o olhar da perspectiva sócio-histórica, o método deve focalizar o particular como instância da totalidade social procurando compreender os sujeitos envolvidos e compreender também o contexto histórico e social. Assim, as pesquisas se orientam para a compreensão dos fenômenos em toda a sua complexidade e em seu acontecer histórico, consistindo, pois, numa preocupação de compreender os eventos investigados, descrevendo-os e procurando as suas possíveis relações, integrando o individual com o social.

Ao se analisar o material colhido no campo, procurando compreender o que emergiu numa situação de observação ou de entrevista, ou ainda numa análise de artefatos, é que se percebem os pontos de encontro, as similaridades como também as diferenças, a particularidade dos casos. (Freitas, 2002, p. 29).

Nesta pesquisa a perspectiva da Psicologia Sócio-Histórica será auxílio para explicações, leituras e interpretações dos fenômenos. Aguiar (2007), em suas considerações sobre a pesquisa em Psicologia Sócio-Histórica, destaca, segundo contribuições de Vygotsky e González Rey, sobre a necessidade de um método em Psicologia que dê conta do objeto de estudo, pois a tarefa da Psicologia consiste, não na análise de um objeto ou, ainda, na análise da fala com significado, mas sim, na análise de um processo de produção da subjetividade. Isso significa compreender a constituição, a gênese, as determinações (históricas e sociais), os

sentidos, as forças fundamentais que constituem a subjetividade do sujeito – as tendências, motivações, necessidades, interesses –, levando também em consideração essa constituição a partir da realidade social, da história e da atividade do sujeito, assim, apreendendo-o em seu movimento.

Então, vê-se a Psicologia Sócio-Histórica como teoria orientadora de uma pesquisa documental de enfoque qualitativo, compreendendo-a como um processo de produção de um conhecimento que busca compreender e explicar a construção da realidade do sujeito, sendo também, um movimento do próprio pesquisador que busca as questões que o mobilizam e que as interpreta a partir do seu lugar sócio-histórico.

Assim, o caminho metodológico traçado contribui para atingir os objetivos da pesquisa.

2.2 Antecedentes da pesquisa sobre violência simbólica e escola

Tendo em vista situar este estudo no conjunto de pesquisas existentes acerca do tema Violência Simbólica, foram realizados levantamentos bibliográficos com o objetivo de identificar investigações semelhantes a esta proposta. Nesse sentido, elegeu-se o “Catálogo de Teses & Dissertações – CAPES” e a “Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD” como fontes de pesquisa preliminares. Para tanto, utilizou-se os descritores “violência simbólica”, entretanto percebeu-se, de imediato, que nem todos os trabalhos encontrados abordavam a temática, em sua especificidade, fazendo-se necessário refinar a busca. Estabeleceu-se como critério selecionar apenas as produções que possuíam, no título, os descritores, mencionados acima, e os que estivessem relacionados a Escola e ou a Mídia. No Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES foram encontrados 64 estudos vinculados a diversos programas de pós-graduações e a diversas áreas de concentração, sendo elas: Educação; Direito; Letras e outros. No entanto, nenhum específico da área da Psicologia, o que se constitui como justificativa relevante, para a efetivação desta pesquisa.

Já na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD utilizando os mesmos termos foram encontrados 23 resultados, sendo, 20 dissertações e 03 teses. Refinando a busca das produções, considerando as áreas de concentração e programas de pós-graduação, foram selecionados apenas 12 trabalhos que atendiam aos objetivos da pesquisa.

Diante da seleção e análise dos resultados encontrados, em ambos os bancos de dados, e considerando a disponibilidade dos trabalhos na íntegra, as palavras-chave, especialmente, aquelas que dialogavam com a Violência Simbólica Escolar, chegou-se a quatro produções; todas elas vinculadas a programas de pós-graduação em Educação. Na sequência serão

apresentadas separadamente, por serem consideradas potencialmente significativas para o diálogo com a presente pesquisa.

(1) A primeira produção considerada é a dissertação que tem como título: “A violência simbólica na escola: uma abordagem a partir da visão de educandos e educadores” de Fernanda Cristina Aléssio (2007). Sua fundamentação teórica reflete os diferentes conceitos de violência escolar, apoiando-se particularmente sobre a violência simbólica, a partir das considerações de Pierre Bourdieu, justificando que o conceito trata de aspectos amplos do fenômeno da violência escolar e, “ainda que complexo, nos permite o desvelar de uma tendência à violência escolar, muitas vezes nem sequer percebida e tão pouco comentada, porém reveladora de enorme prejuízo à formação psicológica, emocional e sócio-educacional do indivíduo vitimizado.” (Aléssio, 2007, p. 36).

Aléssio (2007) referenciando Bourdieu e Passeron (1970) destaca que os autores usaram o conceito de violência simbólica para descrever o processo de internalização dos referenciais nos subalternos pelo qual a classe dominante economicamente impõe sua cultura e interesses aos dominados/as, partindo, assim, do princípio de que a cultura ou o sistema simbólico é arbitrário, uma vez que não se assenta numa realidade dada como natural. Para a autora, essa contribuição possibilita pensar na escola como agente de um tipo de violência velada, invisível e dissimulada pela ação pedagógica: a violência ideológica, que tem o propósito de induzir valores de uma classe social sobre outra, carregando em si, de maneira sutil, a preponderância do/a dominante sobre o/a dominado/a; do/da que instrui sobre o/a que é instruído/a, apoderando-se também de técnicas punitivas e cruéis que são substituídas pela violência simbólica. Ressalta, ainda, que a violência simbólica não é percebida e detectada com clareza, mas é sentida, pois as suas consequências são evidentemente desastrosas, é uma violência legitimada ao descaso, concedida ou mesmo incentivada pela veiculação de informações através da mídia, “sendo admitida também na educação de certos padrões de comportamentos que devem ser seguidos, os quais trazem em si atitudes que podem ser consideradas como violentas à dignidade do ser humano não respeitando sua liberdade de escolha.” (Aléssio, 2007, p. 42).

Considera também que a Violência Simbólica pode ser identificada tanto na desregulamentação das estruturas básicas do setor econômico e social, quanto na estrutura que trata da formação política e cultural do sujeito. Podendo ser exercida em diferentes esferas da sociedade: o Estado, a mídia, a escola, entre outras. O Estado pode agir ao propor leis escolares que não atendem à realidade. A mídia pode manifestar a violência simbólica ao impor, massificar e/ou restringir a cultura popular; também pode agir como veículo de

transmissão de violência. Quanto à educação, a violência simbólica consolida-se na instituição escolar atendendo a interesses de segmentos da sociedade e impede possibilidades de conjunções de ideais e organizações a comunidade em suas necessidades.

(2) A segunda produção encontrada trata-se de outra dissertação cujo título é: “Fenômeno Bullying: Um estudo de caso sobre a Violência Simbólica no Colégio de Aplicação de Sergipe” de Gisele Millen Mendes (2010). O trabalho tem como objeto de estudo o fenômeno *bullying*, considerando-o um tipo de violência que pode acontecer entre os/as alunos/as, desencadeada de forma repetida contra uma mesma vítima ao longo do tempo e dentro de um desequilíbrio de poder, podendo causar danos psicológicos irreparáveis ao psiquismo, à personalidade, ao caráter e à autoestima de suas vítimas, manifestando suas sequelas ao longo de toda a vida.

A autora destaca que o fenômeno *bullying* caracteriza-se como uma violência simbólica e velada dentro da escola, onde, as vítimas, geralmente, não contam para ninguém o seu sofrimento, os/as colegas que presenciam as “brincadeiras” têm medo de serem as próximas vítimas e os agressores, na tentativa de serem os populares do colégio, agem livremente com discriminações, preconceitos e apelidos pejorativos. A violência entre os/as alunos/as é percebida como normal e tolerável. Assim, levando em consideração a naturalização de comportamentos violentos pela cultura de massa que faz com que a violência seja banalizada.

Referenciando Bourdieu (1999) a autora dá ênfase ao poder oculto exercido entre as relações. Assim, a violência simbólica acontece sem que o dominado/vítima perceba como uma violência, pois faz parte de relações de poder naturalizadas. Isto é, muitas vezes se torna naturalizada e não é considerada como uma violência, ela começa a fazer parte das relações, e isso dificulta o seu reconhecimento. Pela via da comunicação, pelo estilo de vida (maneira de agir ou pensar), pela cor da pele ou pelos emblemas e estigmas. Este tipo de violência escolar, como os atos de incivilidade (humilhações, falta de respeito, intimidações) são poder “oculto” ou violências simbólicas. Esta dominação se torna tão profunda e arraigada nos corpos das pessoas que mesmo acabando a influência externa do/a dominador/a, o/a subordinado/a continua se sentindo excluído.

(3) A terceira produção localizada trata-se de uma dissertação intitulada: “Juventude, violência simbólica e corpo: desvelando relações de poder no cotidiano escolar” de Fabíola dos Santos Cerqueira (2010). O trabalho objetiva investigar as relações entre juventude, padrão do corpo perfeito e violência simbólica no ambiente escolar. A autora salienta que é no espaço escolar que as diferenças a respeito dos padrões de beleza impostos começam a

sobressair, ganham uma visibilidade negativa. Isso se dá porque muitos/as dominados/as incorporam a cultura dominante como sendo superior e melhor que a sua.

Fundamentada na teoria de Pierre Bourdieu (1983; 1998) a autora reforça o conceito de violência simbólica como uma forma invisível de coação que se apoia, muitas vezes, em crenças e preconceitos coletivos. É o processo de imposição de um arbitrário cultural (concepção cultural dos grupos e classes dominantes) imposta a toda sociedade. A cultura escolar ganha legitimidade na medida em que é caracterizada como arbitrária e impositiva. A cultura dominante dissimulada e o reconhecimento disso permitem-nos repensar a escola e os seus métodos pedagógicos, o seu currículo e as suas formas de avaliação. Há um padrão de comportamento a ser seguido e os/as que não se enquadram nesses padrões são excluídos/as.

Nesse sentido, à medida que os/as jovens aceitam como natural a ideia de que o padrão de beleza legítimo é o caracterizado por um corpo magro e “sarado” e que todos/as os/as que fogem a esse padrão não são dignos/as de vivenciar sua juventude, sofrendo a exclusão por meio de piadas e apelidos que depreciam a sua imagem, afirma-se a presença da violência simbólica. A violência simbólica se expressaria justamente contra os/as que fogem aos estereótipos considerados “normais”. Assim, observa que jovens são cotidianamente discriminados/as, ridicularizados/as e rejeitados/as, sobretudo pelos/as próprios/as colegas, por não se encaixarem nos padrões de corpo perfeito. Constata que esse processo de discriminação é reforçado pela escola e pelos/as profissionais que lá estão quando negligenciam tal conduta, quando não problematizam ou mesmo quando não dão o atendimento adequado aos sujeitos vítimas de tais exclusões, permitindo que atitudes dessa natureza se repitam continuamente.

(4) A quarta dissertação considerada tem como título: “A Educação Bancária como Violência Simbólica: um estudo da ação pedagógica no espaço escolar à luz de Bourdieu, Foucault e Freire”, de Loines Aparecida Toscan (2013). A pesquisa propõe uma análise da prática pedagógica bancária como violência simbólica, no espaço escolar.

O referencial teórico apresentado pela autora fundamenta-se nas considerações de Pierre Bourdieu sobre a violência simbólica como sendo toda ação pedagógica enquanto imposição, por um poder arbitrário e se reproduz no ambiente escolar refletida nas ações de seus/as agentes, neste caso, professores/as, gestores/as e funcionários/as.

Toscan (2013) relaciona o conceito de violência simbólica à prática da educação bancária concebida por Paulo Freire. Este modelo de educação está centrado nos livros, nos conteúdos, nos programas engessados e vê o/a aluno/a como depósito e memorização de conteúdo narrado pelo/a educador/a sendo, portanto, arbitrário e violento. Com isso, entende-

se que a educação que não seja reflexiva, pode ser considerada como uma forma de violência simbólica, pois reduz o homem a condição de objeto, na medida em que dita-se ideias e não troca-se ideias. É na concepção bancária de educação, que vê-se a reprodução de uma forma de violência simbólica, pois interessa aos/às opressores/as, que os/as educandos/as estejam adaptados/as ao mundo e não desenvolvam um pensamento autêntico e autônomo. Portanto, afirmar que a educação bancária impossibilita o diálogo e dessa forma se sustenta numa prática de violência simbólica, já que impõe ao educando um conteúdo que muitas vezes está desconectado de sua realidade e como tal não faz sentido. O/a educando/a passa a ser um mero reprodutor do que lhe foi narrado, impossibilitando uma prática para a liberdade.

Por fim, nota-se que as produções possuem vieses diferentes entre si e como cada pesquisadora construiu suas ferramentas de pesquisa e trabalhou as informações analisadas. Em suma, às produções relacionam a violência simbólica: (1) às visões de educandos e educadores sobre a sua consolidação na escola; (2) ao fenômeno *bullying*; (3) aos padrões dos corpos perfeitos e a mídia; e, (4) à prática da educação bancária. Diante dessa breve análise, esta pesquisa situa a Violência Simbólica nas condições sócio-históricas de homem/mulher que trazem prejuízos para as vítimas e potencializa outras formas de violências, como os massacres escolares, também, trazendo considerações sobre a Mídia.

2.3 Violência simbólica e massacres escolares

Nesse tópico duas fases da técnica de Análise de Conteúdo, proposta por Bardin (2016), serão apresentadas: a *pré-análise* e a *exploração*. O ponto de partida serão os conteúdos veiculados pela plataforma Wikipédia, em relação aos Massacres Escolares. Nesse sentido, apoiando-se na organização da aplicação temática e categorial de Hoffman-Câmara (2013), serão elaborados quadros que possibilitem uma melhor visualização e análise, à luz do referencial teórico, bem como as possíveis explicações que levaram os envolvidos a planejarem e executarem os massacres. Organização do material coletado e construção de categorias temáticas que surgem dos objetivos da pesquisa. A saber:

2.3.1 O Massacre de Columbine

1ª fase – Pré-análise: Apresentação do material coletado na Wikipédia

Quadro 1

Apresentação do Massacre de Columbine

Massacre de Columbine

O caso conhecido como “Massacre de *Columbine*” aconteceu em 20 de Abril de 1999 na instituição de ensino *Columbine High School* em Columbine/Colorado – EUA. A

violência teve como responsáveis Eric Harris e Dylan Klebold que assassinaram doze alunos e um professor no ambiente escolar, deixando também vinte e quatro feridos. A dupla estava equipada com uma espingarda Savage-Springfield 67H de calibre 12, uma carabina Hi-Point995 de 9mm, uma pistola TEC-DC9 da Intratec de 9×19mm, uma espingarda serrada de cano duplo Stevens 311D de calibre 12, 5 facas, além do uso de bombas, 99 dispositivos explosivos e carros-bomba. Depois de trocarem tiros com policiais que tentaram abordá-los, a dupla cometeu suicídio.

Eric Harris, 18 anos, fazia parte de uma família cujo pai era piloto de transporte da Força Aérea dos EUA, o que fazia com que a família se mudasse com frequência, e a mãe era dona de casa. Já sobre Dylan Klebold, 17 anos, seus pais eram pacifistas, frequentavam uma igreja de religião luterana e também participavam de alguns rituais judaicos. Constam também, transferências de escolas e a dificuldade de adaptação.

Ambos eram alunos seniores da *Columbine High School*, participavam de produções de teatro, operavam produções de vídeo e também eram assistentes de computadores da escola. Eram classificados como garotos superdotados, as relações escolares não eram adequadas, tinham um círculo fechado de amigos e foram vítimas de *bullying* por quatro anos. Eram constantemente incomodados, relatos colocam que as pessoas os cercavam no refeitório da lanchonete e esguichavam pacotes de ketchup, ofendiam e já até arremessaram absorventes internos cobertos de ketchup em Dylan. Dylan era conhecido pelo seu ódio pela cultura atleta da escola e que ele e Eric já foram confrontados pelo time de futebol americano, que direcionavam comentários homofóbicos a eles. Um dos colegas de classe, Brooks Brown que escreveu o livro “*No Easy Answers: The Truth Behind Death at Columbine*”, relata que eles eram os alunos excluídos em toda a escola e eram considerados “os perdedores dos perdedores”. Coloca também que as turmas mais avançadas obtinham tratamento preferencial e aterrorizavam aqueles/as que não pertenciam ao grupo, criando uma atmosfera de intimidação e ressentimento. O *Bullying* foi descrito como excessivo na escola, os professores ignoravam quando se deparavam com alguma prática.

As informações dispostas na fonte revelam que em 1996, Eric havia criado um site privado para hospedar mapas para os jogos eletrônicos *Doom* e *Quake*, o que também deu início a um blog que continha pensamentos sobre seus pais, escola e amigos/as. Em 1997, as postagens do blog começavam a demonstrar os primeiros sinais do ódio que Eric tinha das pessoas de seu bairro e da sociedade e seu desejo de matar aqueles/as que o incomodavam, incluindo várias ameaças violentas contra alunos e professores da *Columbine High School*. Em 1998, Eric e Dylan foram acusados por roubo de ferramentas e equipamentos de uma van, por essa infração foram penalizados de modo que tivessem que participar de um programa de reeducação juvenil que dispunha de realização de serviço comunitário, tratamento psiquiátrico e terapia com um psicólogo, a fim de que obedecessem as leis. Em uma consulta com o psiquiatra, Eric se queixou de depressão, raiva, e pensamentos suicidas, que prescreveu anti-depressivos. Após serem liberados Eric continuou indo ao psicólogo, mas parou meses antes de ele e Dylan cometerem o massacre.

No mesmo ano, com o retorno do site já citado, Eric passou a publicar conteúdo a respeito dos progressos dele e de Dylan em suas coleções de armas e construções de bombas caseiras, além de adicionar uma lista de pessoas que ele desejava atacar.

Em consequência do programa, também começaram a escrever em diários, descreviam ideias de escapes, sequestros e planos de ataque e o desejo de um ataque de magnitude semelhante ao do Atentado de Oklahoma City e de outros incidentes violentos que ocorreram nos Estados Unidos na década de 90. O diário de Eric, em particular, mostra preparação metódica durante um longo período de tempo, incluindo vários experimentos com detonação de bombas. Eric, em relação aos relacionamentos da escola, em um dos textos de seu diário expressa: “Eu odeio vocês por me deixarem fora de tantas coisas

divertidas. E não, não... digam: "Bem, isso é culpa sua", porque não é, vocês tinham meu número de telefone, e eu perguntei e tudo, mas não. Não não não não deixem o garoto esquisito Eric vir junto.”. Já o diário de Dylan inicialmente continha referências à violência, no entanto, o tema mais prevalente era seu desespero secreto e tristeza por sua falta de sucesso com as mulheres. Também escreveu sobre sua visão de que ele e Eric teriam muita diversão se vingando e matando policiais e que a sua ira seria “semelhante a Deus” e seriam mais evoluídos do que qualquer outro ser humano, porém, também expressa a auto-aversão e intenções suicidas. Dylan escreveu que a vida não era divertida sem um pouco de morte, e que ele gostaria de passar os últimos momentos de sua vida em reviravoltas desesperadoras de assassinato e derramamento de sangue. Ele concluiu dizendo que depois se mataria para deixar o mundo que ele odiava e ir para um lugar melhor.

Dentre as apurações dos diários, colocam que a dupla escreveu sobre um arsenal com fitas de vídeo, que eles mantinham em segredo. Em alguns dos vídeos gravados, chamados de “*The Basement Tapes*”, Eric e Dylan falavam sobre os explosivos, as munições, e as armas que haviam obtido ilegalmente, vídeos praticando tiro ao alvo em colinas próximas, assim como áreas da escola que planejavam atacar, motivos para o massacre e davam instruções de como fazer uma bomba. No vídeo, Dylan exclamava: "Vocês estão dando merda pra gente há anos. Porra, vocês vão pagar por toda essa merda! Nós não estamos nem aí. Porque vamos morrer fazendo isso". Em 20 de abril, aproximadamente 30 minutos antes do massacre na *Columbine High School*, eles fizeram um vídeo dizendo adeus e pedindo desculpas para seus amigos e familiares.

Após o atentado, desde a introdução das redes sociais, um grupo de fãs dos atiradores, Eric Harris e Dylan Klebold, que chamavam a si mesmos de "*Columbiners*", teve uma presença documentada em várias redes sociais, principalmente no *Tumblr*. O grupo ganhou a atenção da mídia generalizada em fevereiro de 2015, depois que três "*Columbiners*" conspiraram para cometer um tiroteio em massa em um shopping de Halifax, Nova Escócia, no Canadá, no Dia dos Namorados.

Nota. Adaptado de "Massacre de Columbine" de *Wikipédia, a enciclopédia livre*, 2019, setembro 23; e "Eric Harris e Dylan Klebold" de *Wikipédia, a enciclopédia livre*, 2019, agosto 16.

2ª fase – Exploração dos casos de Massacres Escolares

Quadro 2

Organização do material e dados da pesquisa

Características	Massacre de Columbine
Quando e onde	20/04/1999 em Columbine/Colorado – EUA
Instituição	Columbine High School
Perpetradores	Eric Harris (18) e Dylan Klebold (17); alunos seniores.
Família	Eric – Pai piloto de transporte da Força Aérea dos EUA; mãe dona de casa. Mudanças de cidade frequentes. Dylan – Pais pacifistas, luteranos e também participavam de rituais judaicos, transferências de escolas.
Condições psicológicas	Eric – Depressão; raiva; pensamentos suicidas. Parou de consultar-se com o psicólogo meses antes do massacre. Dylan – Considerava sua ira “semelhante a de Deus”, auto-aversão e intenções suicidas. Seres evoluídos. Ir para um lugar melhor. Desespero e tristeza por falta de sucesso com as mulheres.
Relacionamento na escola	Grupo fechado de amigos; vítimas de Bullying. Ódio pelos atletas. Comentários homofóbicos. Excluídos.

Ó ódio	Comunidade, escola e sociedade no geral.
Influências	Atentado de Oklahoma City e incidentes violentos que ocorreram nos EUA na década de 90.
Recursos	Diários, cartas, vídeos e blog pessoal planejando a ataques e fabricando as armas. Práticas de tiro ao alvo.
O massacre	Foram assassinados doze alunos e um professor no ambiente escolar, deixando também vinte e quatro feridos.
Intenção	Vingança.
Equipamentos	Uma espingarda Savage-Springfield 67H de calibre 12, uma carabina Hi-Point995 de 9mm, uma pistola TEC-DC9 da Intratec de 9×19mm, uma espingarda serrada de cano duplo Stevens 311D de calibre 12, 5 facas, além do uso de bombas, 99 dispositivos explosivos e carros-bomba
O fim	Depois de trocarem tiros com os policiais que tentaram abordá-los, a dupla cometeu suicídio.

Nota. Fonte: Elaborado pela autora.

2.3.2 O Massacre de Realengo

1ª fase – Pré-análise: Apresentação do material coletado na Wikipédia

Quadro 3

Apresentação do Massacre de Realengo

Massacre de Realengo – Realengo/Rio de Janeiro – Brasil

O caso conhecido como “Massacre de Realengo” refere-se à chacina ocorrida em 7 de abril de 2011 na Escola Municipal Tasso da Silveira em Realengo/Rio de Janeiro – Brasil. A violência teve como responsável Wellington Menezes de Oliveira que invadiu a escola armado com dois revólveres, assassinando doze estudantes e deixou mais de 22 feridos. O assassino foi interceptado por policiais, mas cometeu suicídio antes de ser detido.

Os antecedentes dispostos na fonte de informações que utilizamos para essa pesquisa descrevem que Wellington, de 23 anos, foi adotado ainda bebê por uma mulher já com mais de 50 anos e tendo cinco irmãos já casados, por essa razão, foi tratado de modo distinto por ela que imaginava ter que deixá-lo muito cedo devido à idade. Ela, sua mãe, era testemunha de Jeová, muito religiosa, descrita como um porto seguro para Wellington. Também descreve que sua mãe biológica sofria de problemas mentais e tentou o suicídio.

A fonte destaca também que a perda de sua mãe adotiva em 2010 agravou sua doença psiquiátrica, já conhecida pela família e com tentativa de tratamento com psicólogo que foi abandonado por ele. Há a hipótese de que ele sofria de algum distúrbio neuropsiquiátrico com traços psicóticos, aliando ideação persecutória, delírios, alucinações, fantasias e distorção da realidade.

Em entrevista concedida pelos familiares, estes relataram que Wellington era muito fechado e introspectivo, tinha poucos amigos e não participava da vida familiar, passando quase todo o tempo diante do computador. Quando os irmãos vasculharam o computador do jovem descobriram que ele fazia muitas pesquisas sobre armamentos. Descobriu-se também que ele comprou dois revólveres e um carregador rápido, bem como tomou aulas de tiro, havendo evidência de que planejava a ação desde o ano anterior, sempre com intenção de vingança e com admiração por atos terroristas.

Wellington foi aluno da Escola Municipal Tasso da Silveira até a 8.ª série. Em uma carta, referiu-se ao *bullying* sofrido na escola: “Muitas vezes aconteceu comigo de ser

agredido por um grupo, e todos os que estavam por perto debochavam, se divertiam com as humilhações que eu sofria, sem se importar com meus sentimentos”. Conforme o depoimento de um ex-colega, ele “sofria *bullying*, era viciado em jogos violentos e em ataques terroristas”. Relata também que “certa vez no colégio pegaram Wellington de cabeça para baixo, botaram dentro da privada e deram descarga. Algumas pessoas instigavam as meninas: “Vai lá, mexe com ele”. Ou até o incentivo delas mesmo: “Vamos brincar com ele, vamos sacanear”. As meninas passavam a mão nele (...). Esses maus-tratos aconteceram em 2001. Naquele ano, em 11 de setembro, o maior ataque terrorista de todos os tempos virou obsessão para Wellington”. Um disse que o apelido de Wellington na adolescência era *Al Qaeda*, em referência à organização fundamentalista islâmica, apontada como autora de diversos atentados.

Na casa de Wellington, encontraram-se cartas nas quais revelava ter ligações com grupos extremistas islâmicos e que praticava o islamismo, lia o Alcorão quatro horas por dia, meditava sobre atentados e tinha interesse em visitar países muçulmanos. Também foram encontrados dois vídeos em que ele fala sobre as motivações do crime, dizendo: “A luta pela qual muitos irmãos no passado morreram, e eu morrerei, não é exclusivamente pelo que é conhecido como *bullying*. A nossa luta é contra pessoas cruéis, covardes, que se aproveitam da bondade, da inocência, da fraqueza de pessoas incapazes de se defenderem”.

A nota de suicídio de Wellington e sua página pessoal no *site* de relacionamento *Orkut* continha temas religiosos e passagens de livros da Bíblia, como Ezequiel e Eclesiastes. O citado jornal *Clarín* afirmou que o autor a concluía com pedidos de um “típico fiel católico”, ao escrever que precisava da “visita de um fiel seguidor de Deus em minha sepultura pelo menos uma vez” e ao citar a segunda vinda de Cristo.

No dia 13 de abril, a polícia divulgou um novo vídeo recuperado no disco rígido do computador de Wellington e feito antes de julho de 2010, no qual ele lê uma carta. Esse vídeo reforça a tese de que Wellington pretendia se vingar do *bullying* sofrido na escola: “A maioria das pessoas que me desrespeitam, acham que eu sou um idiota, que se aproveitam de minha bondade, me julgam antecipadamente (...). Uma ação fará pelos seus semelhantes que são humilhados, agredidos, desrespeitados em vários locais, como escolas e colégios”. No dia 15 de abril, as autoridades divulgaram um vídeo gravado pelo próprio assassino no qual ele descreve toda a sua preparação para o crime e deixa claro que sua motivação foram as humilhações sofridas na escola.

Fontes ligadas aos Direitos Humanos afirmam que o crime também foi motivado por misoginia, pois analisando o perfil do crime, as meninas foram mais visadas, sendo os tiros disparados contra os meninos acidentais.

Após o massacre, muitas comunidades virtuais no *Orkut* foram criadas para fazer apologia do crime e do seu autor, defendendo suas ações e incitando as pessoas a procederem de modo igual. Os moderadores dessas comunidades usam perfis falsos e participam de outras comunidades como “defesa de estupro como ‘prática corretiva’ a lésbicas, morte a gays, a andarilhos e a negros e até lamentos à não-extinção de países como o Japão, no terremoto seguido de tsunami”.

Nota. Adaptado de “Massacre de Realengo” de Wikipédia, a enciclopédia livre, 2019, agosto 17.

2ª fase – Exploração dos casos de Massacres Escolares

Quadro 4

Organização do material e dados da pesquisa

Características	Massacre de Realengo
Quando e onde	07/04/ 2011 em Realengo/RJ – Brasil.
Instituição	Escola Municipal Tasso da Silveira
Perpetrador	Wellington Menezes de Oliveira (23), ex-aluno.
Família	Filho adotivo de uma mulher com mais de cinquenta anos e tendo irmãos já casados, foi tratado de modo distinto pela mãe, que imaginava ter que deixá-lo muito cedo devido à idade. Ela é descrita como um porto seguro para Wellington e a morte dela agravou sua doença psiquiátrica, o caçula de cinco irmãos e foi adotado ainda bebê. Sua mãe biológica sofria de problemas mentais e chegou a tentar se matar. Sua mãe adotiva, que morreu em 2010, era testemunha de Jeová.
Condições psicológicas	“doença psiquiátrica” e a tentativa de tratamento com psicólogo, que foi abandonada.
O ódio	Contra pessoas cruéis
Relacionamento na escola	Bullying, agressão por um grupo, humilhações. Garotas provocavam.
Influências	Atentados terroristas e grupos religiosos fundamentalistas. Islamismo. Atentado 11 de setembro 2001 torres gêmeas.
Recursos	Pesquisas sobre armamentos, aulas de tiro. Cartas.
O massacre	Wellington invadiu a escola armado com dois revólveres, assassinando doze estudantes, sendo dez meninas e dois meninos, e deixou mais de 22 feridos.
Intenção	Vingança.
Equipamentos	Dois revólveres: um de calibre 38 e outro de calibre 32 e carregadores do tipo <i>speedloader</i> .
O fim	O assassino foi interceptado por policiais, mas cometeu suicídio antes de ser detido.

Nota. Fonte: Elaborado pela autora.

2.3.3 O Massacre na Stoneman Douglas High School

1ª fase – Pré-análise: Apresentação do material coletado na Wikipédia

Quadro 5

Apresentação do Massacre na Stoneman Douglas High School

Massacre na Stoneman Douglas High School
<p>O caso conhecido como “Massacre na Stoneman Douglas High School” aconteceu em 14 de Fevereiro de 2018 na instituição de ensino <i>Marjory Stoneman Douglas High School</i> em Parkland/Flórida – EUA. A violência, considerada um massacre mais mortal em escolas, teve como responsável Nikolas Jacob Cruz que estava armado com o fuzil Smith & Wesson M&P15 e várias munições, assassinou 17 pessoas, deixando também 15 feridos. O autor do crime foi preso logo depois do evento e confessou o tiroteio.</p> <p>Nikolas Jacob Cruz, nasceu em 24 de setembro de 1998, em Margate, na Flórida e</p>

foi adotado aos dois anos de idade. Seu pai adotivo morreu durante a infância e sua mãe adotiva, morreu aos 68 anos de idade em novembro de 2017. Com isso, Nikolas passou a morar com parentes e amigos. Além disso, recebia tratamento para saúde mental, mas parou de comparecer às sessões. Relatos ressaltam que o perpetrador da violência tinha depressão, autismo e transtorno do déficit de atenção com hiperatividade.

Nikolas era um ex-aluno da escola. Era membro do programa militar *Junior Reserve Officer Training Corps* (JROTC) e recebeu diversos prêmios devido ao seu desempenho excepcional no programa. Ele era membro do time colegial de arma de ar comprimido. Um antigo professor de matemática informou que um e-mail da administração escolar havia circulado entre os/as professores/as. O e-mail alertava que ele havia feito ameaças contra outros estudantes, e, assim, o proibiu de usar mochila no espaço escolar. Tempos depois, foi expulso por razões disciplinares.

Um ex-colega de classe disse que Nikolas tinha problemas de raiva e fazia piadas sobre armas e violência, incluindo tiroteios em estabelecimentos. Também que o mesmo foi expulso de duas escolas particulares, suas aspirações para ser militar e como gostava de caça. Em 2016, um estudante o descreveu como uma pessoa super estressada e que falava de armas a todo momento e escondia o rosto. Ainda, outro relato: “Eu acho que todo mundo tinha em mente que se alguém fizesse isso, seria ele”.

O Departamento de Crianças e Famílias da Flórida investigou Cruz em setembro de 2016, devido às postagens do suspeito no Snapchat sobre automutilação e o desejo de comprar uma arma. Em setembro de 2017, foi relatado ao FBI que o autor do crime havia feito postagens em redes sociais afirmando o desejo de se tornar um atirador profissional de escolas com sua AR-15. Em janeiro de 2018, um mês antes do atentado, o FBI recebeu outra informação de que Cruz havia feito uma ameaça de morte. No entanto, devido a um erro, o escritório policial não foi notificado da informação. A polícia e os promotores ainda não estabeleceram um motivo para o atentado, investigando os padrões disciplinares e comportamentos desconcertantes do acusado.

Um investigador descreveu os perfis de redes sociais de Nikolas como completamente perturbadores, seguia um viés extremista nas redes sociais, criando uma ligação do suspeito com ideias racistas e insultos relacionados a muçulmanos. As redes sociais continham numerosas fotografias de armas, facas longas, espingardas, pistolas e armas *airsoft*. Vídeos de seu canal do *YouTube* continham ameaças graves de violência, tais como “Eu quero morrer lutando e matando muitas pessoas”, ameaças contra os oficiais de polícia de Antifa e uma admiração pelo Massacre da Universidade de Texas. Em um grupo privado do *Instagram* expressa o forte patriotismo pelos Estados Unidos. Suas mensagens apoiavam o assassinato de mexicanos, negros e homossexuais. De acordo com a *CNN*, Cruz disse que o seu ódio por pessoas era simplesmente devido a suas cores, referenciando mulheres brancas em relacionamentos com parceiros negros como traidoras. Expressou, ainda, ódio pelos judeus e imigrantes.

Nota. Adaptado de "Massacre na Stoneman Douglas High School" de *Wikipédia, a enciclopédia livre*, 2019, agosto 16.

2ª fase – Exploração dos casos de Massacres Escolares

Quadro 6

Organização do material e dados da pesquisa

Características	Massacre na Stoneman Douglas High School
Quando e onde	14/02/2018 em Parkland/Flórida – EUA
Instituição	Marjory Stoneman Douglas High School
Perpetrador	Nikolas Jacob Cruz (19); ex-aluno.

Família	Adotado aos dois anos de idade. Seu pai adotivo faleceu durante a infância e sua mãe adotiva faleceu aos 68 anos de idade em novembro de 2017.
Condições psicológicas	Problemas de raiva e estresse. Recebia tratamento para saúde mental, mas parou de comparecer às sessões. Suspeita depressão, autismo e transtorno do déficit de atenção com hiperatividade.
Relacionamento na escola	Fazia ameaças contra outros estudantes e foi expulso por razões disciplinares. Ele era membro do time colegial de arma de ar comprimido.
Ó ódio	De raça e etnias diferentes da dele.
Influências	Massacre da Universidade de Texas
Recursos	Perfis de redes sociais
O massacre	Foram assassinados 17 pessoas, deixando também 15 feridos.
Intenção	Desejo de se tornar um atirador profissional de escolas e assassinio.
Equipamentos	Fuzil Smith & Wesson M&P15 e várias munições.
O fim	Detenção.

Nota. Fonte: Elaborado pela autora.

2.3.4 O Massacre de Suzano

1ª fase – Pré-análise: Apresentação do material coletado na Wikipédia

Quadro 7

Apresentação do Massacre de Suzano

Massacre de Suzano
<p>O caso conhecido como “Massacre de Suzano” aconteceu em 13 de Março de 2019 na instituição de ensino Escola Estadual Professor Raul Brasil em Suzano/São Paulo – Brasil. A violência teve como responsáveis Guilherme Tauci Monteiro e Luiz Henrique de Castro que assassinaram cinco estudantes e duas funcionárias no ambiente escolar.</p> <p>O crime aconteceu por volta das 9 horas e 30 minutos da manhã de quarta-feira. Um revólver calibre 38, quatro <i>jet loaders</i>, dispositivos plásticos para recarregamento rápido de arma, uma besta, um arco e flecha tradicional, garrafas que aparentavam ser coquetéis molotov, uma machadinha e uma mala com fios que levou ao acionamento do esquadrão antibombas. Após o massacre, um dos atiradores matou o comparsa e em seguida cometeu suicídio.</p> <p>Guilherme Tauci Monteiro, de 17 anos, e Luiz Henrique de Castro, de 25 anos, entraram encapuzados, com coturnos táticos e balaclavas de caveira na unidade escolar, efetuando diversos disparos de arma de fogo durante o horário do intervalo e atingindo dezenas de pessoas. Antes do crime, no mesmo dia, um dos assassinos postou uma série de imagens em uma rede social, em que ele aparecia com a máscara de caveira, portando a arma de fogo utilizada e fazendo um símbolo de arma com a mão na cabeça.</p> <p>Momentos antes do ataque à escola, Guilherme Tauci havia atirado em seu tio, nas proximidades. Segundo o que se apurou nas investigações, além dele, eles também planejavam matar mais uma pessoa, um electricista vizinho de Luiz Henrique, que seria morto por este, pois haviam tido um desentendimento meses antes. Era uma espécie de</p>

pacto entre os dois criminosos, em que cada um mataria um desafeto antes do massacre na escola.

Os assassinos supostamente buscaram ajuda para planejar o atentado no *Dogolachan*, um imageboard (fórum onde todos os participantes são anônimos, também chamado de Chan) conhecido por suas apologias ao terrorismo e à violência, com conteúdos pautados em intolerâncias às minorias e machismo.

De acordo com as apurações, entre as motivações que levaram ao massacre estavam o *bullying*, o isolamento social e o desejo de superar o massacre ocorrido na escola de Columbine, nos Estados Unidos, pois queriam ser lembrados pela quantidade de mortes e armas. Tinham o pensamento de que faziam um “ato heróico”. Um terceiro suspeito, que não participou do ato e esteve envolvido diretamente, afirmou que eles também tinham a intenção de realizarem estupros.

Nota. Adaptado de "Massacre de Suzano" de *Wikipédia, a enciclopédia livre*, 2019, agosto 16.

2ª fase – Exploração dos casos de Massacres Escolares

Quadro 8

Organização do material e dados da pesquisa

Características	Massacre de Suzano
Quando e onde	13/03/2019 em Suzano/São Paulo – Brasil
Instituição	Escola Estadual Professor Raul Brasil
Perpetradores	Guilherme Tauci Monteiro (17) e Luiz Henrique de Castro (25); ex-alunos.
Família	-
Condições psicológicas	-
Relacionamento na escola	<i>Bullying</i> , isolamento social
Ó ódio	Às minorias.
Influências	Massacre de Columbine.
Recursos	Fórum <i>online</i>
O massacre	Foram assassinados 5 estudantes e 2 funcionárias no ambiente escolar.
Intenção	Vingança e desejo de superar o massacre em uma escola de Columbine.
Equipamentos	Um revólver calibre 38, quatro <i>jet loaders</i> , dispositivos plásticos para recarregamento rápido de arma, uma besta, um arco e flecha tradicional, garrafas que aparentavam ser coquetéis molotov, uma machadinha e uma mala com fios que levou ao acionamento do esquadrão antibombas
O fim	Após o massacre, um dos atiradores matou o comparsa e em seguida cometeu suicídio.

Nota. Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 9

Elaboração das categorias de análise

Categorias de análise: Dos movimentos aos massacres
Diferenças de gênero e étnico-raciais
Família e religião
<i>Bullying</i> e as relações no espaço escolar
Condições psicológicas e suicídio
Influências midiáticas

Nota. Fonte: Elaborado pela autora.

Como é possível visualizar no Quadro 9, a partir da exploração do material coletado foi possível estabelecer cinco categorias e avançar para a 3ª fase: Tratamento dos resultados - na qual serão feitas inferência e interpretação, ou melhor, análise do material, baseando-se no referencial teórico adotado, que buscam analisar o que está expresso no material descrito, apreendendo sinais das condições de Violência Simbólica presentes nas histórias dos perpetradores e as repercussões que possivelmente os levaram a realizar os Massacres Escolares. Essa estratégia tem como objetivo levantar hipóteses e entender como o sujeito configura subjetivamente a história e a sua realidade social, como o fenômeno psicológico reflete essas condições, buscando, assim, relacioná-lo à Violência Simbólica e apontar as prováveis causas.

Parte 3
Análise e Discussão dos Resultados

3.1 Dos movimentos aos massacres escolares

As possíveis relações entre a Educação, a Violência Simbólica escolar e midiática e os Massacres Escolares, nesta pesquisa, partem do princípio de que o/a homem/mulher está em movimento, fundamento da perspectiva da Psicologia Sócio-Histórica. Considerando uma Psicologia que visa compreender que as suas concepções de homem/mulher são arranjos de uma história e de realidades sociais que são interiorizadas, debruça-se sobre hipóteses sobre a construção dos universos psicológicos dos protagonistas dos Massacres Escolares. Bock (2007) coloca que o fenômeno psicológico reflete a condição social, econômica e cultural em que o sujeito vive. Isso significa que as atividades conscientes e inconscientes de cada indivíduo são manifestações dos sentidos percebidos e apreendidos da história e do social, isto é, constituem-se das condições que homem/mulher que foram construídas em sua realidade. Assim, o comportamento, as ações de violências, é função e consequência das condições que construíam a dinâmica interna de cada indivíduo.

Eric Harris, Dylan Klebold perpetradores do Massacre de *Columbine* ocorrido 1999 e Wellington Menezes de Oliveira perpetrador do Massacre de Realengo ocorrido em 2011, de acordo com o material disponibilizado dos seus casos, partilhavam de um mesmo desejo: a vingança. No primeiro caso, está expresso que os/as alunos/as que os provocavam iriam “pagar” pelo que fizeram, já, no segundo caso, na carta de Wellington, revela que a sua luta é “contra pessoas cruéis, covardes, que se aproveitavam da bondade, da inocência, da fraqueza de pessoas incapazes de se defenderem”. No caso de Guilherme Tauci Monteiro e Luiz Henrique de Castro perpetradores do Massacre de Suzano ocorrido em 2019, não obteve-se tais relatos, no entanto, entende-se que haviam intenções de resolver, por meio do assassinio, desentendimentos pessoais. Nikolas Jacob Cruz perpetrador do Massacre na *Stoneman Douglas High School*, diferente dos outros casos, sobre os quais, consta que foram vítimas de *bullying*, era quem fazia ameaças contra os/as aluno/as e tinha o desejo de tornar-se um atirador profissional de escolas. Com isso, examina-se o que se inscreve nas histórias e nos contextos sociais desses ex-alunos para que fizessem de uma escola espaço de violência e, desse modo, tornassem-se e fossem lembrados como seus próprios heróis e ou vingadores.

Estar neste território é possibilidade de permitir-nos atentarmos às condições históricas, materiais, sociais, objetivas, concretas do fazer humano e que denunciam fontes de sofrimento psicológico que resultam em violência, e, além disso, compreender as marcas na história e as marcas que fazem os/as homens/mulheres para fazerem história no seu meio social.

3.1.1 Diferenças de gênero e étnico-raciais

Eric, Dylan, Wellington, Nikolas, Guilherme e Luiz eram jovens rapazes.

Notou-se que nos quatro episódios de violência apresentadas e na maioria dos eventos semelhantes, destacam-se os homens. Como brevemente caracterizado por Charlot (2002) os/as autores/as e as vítimas de violência se assemelham com bastante frequência: são rapazes. Com isso, fundamentando-se nos movimentos que subsidiam o desenvolvimento dos fenômenos psicológicos, base da Psicologia Sócio-Histórica Crítica, pensa-se nas particulares histórias de origem e as vinculações sociais que inscreveram suas concepções de mundo e, neste caso, concepções sobre a violência, assim, orientam as suas ações e comportamentos. Logo, essa questão encara também a origem dos enfoques de violências que são diferentes entre as pessoas de gênero masculino e as de gênero feminino. Desse modo, a questão de gênero, apresenta-se como uma variável exógena à escola, conforme Abramovay e Rua (2002).

Ferrari (2012) coloca que o primeiro enquadre a que estamos sujeitos é o relacionado ao gênero, isso faz alusão a preocupação inicial da família sobre o sexo do/a bebê que inaugura as distinções entre os sexos e que, influenciam a constituição e organização das representações, discursos e práticas do que é ser menino ou ser menina na sociedade. Conforme Felipe (2012) que discorre sobre o processo de construção das masculinidades e das feminilidades, a partir do nascimento já se criam inúmeras expectativas sobre a educação da criança que está por vir, em função do sexo. Se for menino, educa-se de um jeito, se menina, de outro. Em relação aos meninos, no geral, ensina-se desde muito cedo, a se comportarem de forma agressiva, como se eles não pudessem ser contrariados e seus comportamentos sempre serem tolerados, partindo-se do princípio de que eles são naturalmente mais agressivos, ou mais desorganizados, bagunceiros, etc. Já em relação às meninas são exigidas uma série de comportamentos para que elas mantenham a ordem, a disciplina, o capricho, que não se metam em confusão. Construindo uma dimensão social, onde, as meninas podem demonstrar sentimentos e os meninos devem retrair.

Desse modo, a diferença de concepção de mundo, de homem e mulher, do que é aceitável ou não, pode ser considerada uma das justificativas para prevalência da ocorrência da violência por parte dos homens. Assim, ainda que a violência não seja aprovada entre as pessoas, no geral, considerando a cultura e tempo histórico, as atitudes ditas masculinas podem possuir formas e características próprias da agressão, da imposição e do controle sobre uma situação ou pessoa na raiz da força ou da intimidação, podendo também ser resultantes

da fúria e vingança, e, em alguns casos, a sua efetivação pode até trazer satisfação e o aumento da autoestima. A violência por parte dos homens sendo, então, um produto sócio-histórico, como está exposto no que explica Freud (1932/2005) sobre o transcurso da evolução da dominação, no qual, no passado, a autoridade se dava pela força muscular e bruta.

A diferença de gênero também aparece nos diários de Dylan, que mostra o prevalente desespero e tristeza profunda por sua falta de sucesso com as mulheres, e, no caso de Wellington que pode ter voltado a sua violência contra elas, caso de misoginia, pois, dentre os doze estudantes assassinados, dez eram meninas. As apurações também mostram que ele as considerava impuras. Enquanto em um dos casos, a presença das mulheres é causa de frustração, noutro, é causa de repulsa.

Junqueira (2012) destaca que certos processos de construção de sujeitos masculinos obrigatoriamente heterossexuais se fazem acompanhar pela rejeição da feminilidade e da homossexualidade, por meio de atitudes, discursos e comportamentos, que produzem e alimentam a homofobia e a misoginia, especialmente entre meninos e rapazes. Essas questões também estão ligadas aos modelos e estereótipos internalizados, que colocam a diferença entre os gêneros na ordem natural, acentuando relações de dominação dos homens frente às mulheres, relações que são consequências das condições históricas e sociais.

No mesmo sentido, em relação às diferenças étnico-raciais, no caso de Nikolas, consta que seu ódio era sobre pessoas diferentes dele, pois no relato do caso consta que o autor do massacre era suspeito de ideias racistas, insultos à muçulmanos, ódio por judeus e imigrantes, apoio assassínio de mexicanos, negros e homossexuais. Também repudiando relacionamentos de mulheres brancas com parceiros negros. No de Guilherme e Luiz, os mesmos acessavam fóruns de apologias à violências com conteúdos pautados em intolerâncias às minorias e machismo. Tais pontos refletem o cenário histórico, expressado na desigual distribuição de poder e fundamentada na diferença. Minayo (2013) caracteriza isso como violência estrutural que diz respeito às formas de manutenção das desigualdades sociais, culturais, de gênero, etárias e étnico-raciais produzidas pelos sistemas social, cultural, econômico e político.

Assim, pensando nesses movimentos, que também foram construídos em um território de Violência Simbólica, conforme Bourdieu e Passeron (1992), a Violência Simbólica corresponde à reprodução de uma cultura dominante presente em determinadas ações pedagógicas que reforçam dicotomias. Portanto, as concepções de homem e mulher, de raças, etnias, são reproduções de um sistema, de uma estrutura, que favorecem as condições de outras formas de violência, como a violência de gênero e racial.

3.1.2 *Família e religião*

As informações disponibilizadas sobre as famílias dos protagonistas dos Massacres Escolares citados revelam que a mãe de Eric era dona de casa e o seu pai era piloto de transporte da Força Aérea dos EUA, o que refletia em mudanças frequentes de moradia durante a sua infância. Sobre os pais de Dylan, eles eram pacifistas, seguiam a religião Luterana e também participavam de rituais judaicos fruto de tradições familiares. Em seu perfil também estão registrados ocorrências de transferências de escolas e dificuldades de adaptação. Sobre Wellington, revela que ele foi adotado ainda bebê por uma mulher com mais de cinquenta anos, tornando-se o caçula de cinco irmãos e foi tratado de modo distinto por ela, que imaginava ter que deixá-lo muito cedo devido à idade. Sua mãe era muito religiosa e adepta da religião “Testemunhas de Jeová”. A mãe era considerada o seu porto seguro. Também está registrado que a sua mãe biológica sofria de problemas mentais e chegou a tentar o suicídio. Já sobre Nikolas, seu histórico revela que aos dois anos foi adotado, seu pai morreu durante a infância e sua mãe morreu aos 68 anos de idade em novembro 2017, com tais falecimentos, passou a morar com parentes e amigos.

Apesar de não serem encontradas motivações específicas em relação ao comportamento das famílias nas descrições dos casos, como problemas de relacionamento ou a possibilidade de serem famílias autoritárias, que poderiam gerar revoltas e violências nos jovens, pode-se notar, enquanto fatores passíveis de análise, a instabilidade e ou rompimento dos laços afetivos, levando em conta, as mudanças de casas e escolas referentes a Eric e Dylan, e, no caso de Wellington e de Nikolas, a separação do seio materno da mãe biológica e o falecimento de seu pai/mãe adotivo/a. Considera-se também a presença da religião na família de Dylan e nas práticas da mãe de Wellington, o que leva-nos a questionar se o veículo religioso é um fator que poderia contribuir com a perpetuação de seus comportamentos. Tal indagação poderia ser alvo de investigações mais avançadas sobre o tema.

Desse modo, refletindo-se sobre os arranjos e condições de linguagem, entende-se, aqui, o vínculo e a influência da família como fenômenos de importância. Conforme Miranda (1989), a socialização na família determina a condição de ser social do indivíduo, pois, é no convívio que a criança internaliza padrões de comportamento, normas e valores próprios e fundamentais para a sua manutenção. Reis (1989) a considera um instrumento da função ideológica, orientando a conduta de seus membros. Sendo, então, a instituição familiar também responsável pela Educação. Para Durkheim (1978) a Educação prepara, no íntimo das

crianças, as condições essenciais da própria existência, forma o ser social, o homem/a mulher ideal. Do mesmo modo, em Bourdieu e Passeron (1992), a ação pedagógica, é poder arbitrário, imprime e transmite significações culturais, reproduzindo os interesses de sua classe social. Assim, condições sociais das famílias refletem na construção do social dos próprios sujeitos, podendo influenciar os seus relacionamentos interpessoais, quanto o relacionamento com a religião.

Apesar das informações não especificarem a religião professada por Dylan, as cartas que o mesmo deixou caracteriza que a sua ira seria “semelhante a Deus” e seus feitos de violência tornaria ele e Eric mais evoluídos do que quaisquer outros seres humanos, entendendo também que deixariam o mundo que odeiam para irem a um lugar melhor. Já Wellington praticava islamismo, lia o alcorão quatro horas por dia e tinha interesse em visitar países muçulmanos. Em sua carta de suicídio escreve que precisava da “visita de um fiel seguidor de Deus” em sua sepultura e, ainda, cita a segunda vinda de Cristo. Com isso, observam-se, então, as marcas da religiosidade nas realidades psicológicas de ambos os casos. Essas questões se fundamentam também no que se entende por poder simbólico. Conforme Bourdieu (1989), o poder simbólico é o poder da ordem, de mantê-la ou de subvertê-la. É um poder que se manifesta através de sistemas simbólicos, como a religião, que são instrumentos de conhecimento e de comunicação responsáveis pela construção dos sentidos do mundo. Isso significa que funcionam como instrumentos de imposição ou legitimação da dominação que contribuem para o estabelecimento dos ideais dominantes acerca do mundo social, logo, Violência Simbólica.

Em vista disso, as atitudes sociais do indivíduo, em determinado momento, são função de sua relação com os diferentes fenômenos das condições que ele assume. O ideal da religião internalizado repercutiu-se em reparação da história por parte dos autores dos Massacres Escolares, que se consideravam “semelhantes a Deus”, puros, separados daqueles/as que protagonizavam as violências contra eles.

3.1.3 Bullying e relações no espaço escolar

As descrições sobre as relações no espaço escolar *Columbine High School*, expressam que Eric e Dylan tinham um círculo fechado de amigos, eram considerados “os perdedores dos perdedores”, foram vítimas de *bullying* por quatro anos, principalmente, pelo time de futebol americano da escola, e, eram agredidos verbalmente com comentários homofóbicos. Confere-se também que as turmas mais avançadas obtinham um tratamento preferencial e aterrorizavam aqueles/as que não pertenciam ao seu grupo, criando uma atmosfera de

intimidação e ressentimento. O *bullying* foi descrito como excessivo na escola, os/as professores/as ignoravam quando se deparavam com alguma prática. Já na Escola Municipal Tasso de Oliveira, Wellington também foi vítima de *bullying*, era agredido por grupos e também de garotas que eram incentivadas a provocá-lo e relata que as pessoas debochavam das humilhações que sofria e não se importavam com os seus sentimentos. No caso da Escola Estadual Professor Raul Brasil, consta também que Guilherme e Luiz foram vítimas do *bullying* que lhes trouxe como consequência o isolamento social. Diferente dos outros casos, na *Marjory Stoneman Douglas High School*, Nikolas ameaçava outros/as estudantes, por essa razão foi expulso de escolas por indisciplina.

Primeiramente, nota-se a prevalência do *bullying* em três dos casos. Sobre esse fenômeno, Fante (2005) caracteriza-o um subconjunto de comportamentos agressivos, intencionais e repetitivos, onde, os mais fortes convertem os mais frágeis em objetos. Desse modo, apodera-se, aqui, a objetificação como um dos aspectos centrais das práticas e ideias de violência, como descreve Chauí (2007), reduzindo um sujeito à condição de coisa, isto é, trata-os como irracionais, insensíveis, mudos, inertes ou passivos, violando interior e exteriormente o seu ser.

Situando *bullying* nas formas de violência que, muitas vezes, são apoiadas e ou naturalizadas nas relações e espaços escolares, Fante (2005) coloca que a ausência de modelos educativos humanistas encontra-se dentre as causas da ação dos/as agressores/as. Essa ausência pode estimular e orientar comportamentos que desfavorecem a convivência social pacífica, induzido o/a educando ao caminho da intolerância, que se expressa pela não-aceitação das diferenças pessoais, e, conseqüentemente, abre espaço para o surgimento de conflitos interpessoais de convivência. Ristum (2010) aponta que dentre a multicausalidade da ocorrência do *bullying* está a “visão dos/as alunos/as como produtos”, que refere-se ao sistema de ensino da escola que valoriza a quantidade, o sucesso escolar, em detrimento da qualidade e a busca de resultados concretos que denotam a realidade social do/a aluno/a. Denotando-se assim, o *bullying* também reflete às práticas da educação.

Desse modo, tem-se como hipótese a prática da educação bancária, concepção de Freire (1997), uma educação que está a serviço da desumanização, pois não visa desenvolver a consciência crítica e autêntica que resulta a inserção do sujeito no mundo, mas, sugere uma dicotomia entre homens/mulheres-mundo, isto é, pessoas adaptadas no mundo, não reconhece o seu caráter histórico e transformador. Também, no que se refere a Adorno (1995), a Educação deve buscar a emancipação humana e, simultaneamente, deve ter o papel de evitar a barbárie. Logo, se a Educação não visa a emancipação conseqüentemente exclui de seu

caráter a humanização, abrindo espaços para as submissões e sujeições de todas as formas. Castro e Leão (2015) ao referirem-se à Pellegrino (1984) e Adorno (1995), levantam a questão do apodrecimento dos valores humanos, assim como uma grave crise social perversa podem produzir sintomas de criminalidade e formas de protesto também bárbaras que não conduzem a uma transformação e sim reproduzem a violência. Ausência de valores humanos é uma das causas da barbárie, é traduzida pelo problema da falência da cultura, da ausência de valores mínimos como solidariedade, liberdade e justiça. A isso se contrapõe a capacidade de reflexão das pessoas, capacidade de pensar com objetivos e atos claros e humanos, tendo como critério a condição humana.

Além dessa forma de educação favorecer as barbáries, as violências, o *bullying*, é capaz de naturalizá-los, como no caso de *Columbine High School*, na qual, o *bullying* foi descrito como ignorado pelos/as professores/as. Logo, também, consentindo com a atmosfera de intimidação e ressentimento gerado pelas classes mais avançadas da escola. Em vista disso, as práticas podem ser consideradas brincadeiras que fazem parte do cotidiano, conformando-se com a realidade, isentando-se da responsabilidade e podem reproduzir a culpabilização das violências restritamente aos/às alunos/as. Kurt Lewin citado por Mailhiot (1977) destaca que as percepções dos grupos conformistas sobre determinada situação social são motivadas por suas inclinações pessoais e, geralmente, não visam à evolução e a mudança. Tais percepções, segundo o autor, são estereotipadas e suas atitudes são condicionadas por preconceitos, que impedem as tentativas de mudanças e “tendem a criar climas de grupo que tornam as transformações sociais provisoriamente impossíveis” (Mailhiot, 1977, p. 59). O conformismo se dá na aceitação dos comportamentos, justamente em razão da crença instituída de que a realidade é esta e, portanto, o campo em questão não necessita de intervenções. A violência não é significativa para os indivíduos, por isso, seus comportamentos são naturalizados e há uma grande aceitação dessa configuração no meio.

Santos (2002), que desvela a microfísica da violência, ao destacar que a violência se trata de uma ruptura do contrato social e dos laços sociais, dilacerando os vínculos. Com isso, compreende-se também o estabelecimento de distâncias psicológicas e sociais, conceitos Kurt Lewin apresentados por Mailhiot (1997), que conferem: a distância psicológica, reconhecida como um fenômeno intra-grupo, se diz respeito aos os bloqueios e as filtragens na comunicação humana, a medida que se mantém o outro tão longe ao ponto de não se conseguir mais estabelecer comunicação. Essa ruptura, como vimos em Freire (1997) e Ferreira-Jr (2007), bem como a impossibilidade de diálogo, são características próprias das práticas autoritárias da educação, logo, são violências simbólicas. Observa-se, que essa

característica também se estende à indiferença frente às demandas afetivas e dificuldades apresentadas pelos alunos/as, conforme aponta o caso de Wellington, no qual este relata que não se importavam com os seus sentimentos. Esse posicionamento da escola desconsidera o indivíduo como uma entidade única e complexa, e assim, desvalorizando também os direitos humanos e os papéis sociais e pedagógicos.

Mailhiot (1997) ao tratar sobre a distância social, ressalta que o fenômeno inter-grupo, ocorre quando a distância entre os indivíduos se dá pelo simples fato de não pertencerem a um mesmo grupo, seja a diferença entre culturas, classes e ou status, neste caso, seja entre os/as docentes e os/as estudantes, seja entre estudantes, sendo, assim, dando espaço às desigualdades e intolerâncias frente as diferenças, estabelecendo estereótipias e reproduzindo preconceitos. Com isso, de acordo com Lane (2006), nas relações entre os/as colegas, pode-se observar a tendência das diferenças e conflitos de classe, como os/as alunos/as “mais fortes”; os/as “melhores” agruparem de um lado e os/as “mais fracos/as”, os/as “piores” de outro, consagrando assim uma diferenciação que é tida como natural nesses meios. Essa questão é reflexo das práticas socializadoras da escola destacadas por Miranda (1989), que, conforme as suas práticas educativas, pode inserir ou excluir o sujeito na sociedade. Isso aparece quando consideram Eric e Dylan “os perdedores dos perdedores”, na exclusão sofrida, na distinção em grupos, e, nas provocações incentivadas expressadas no caso de Wellington. Cabe a escola, como coloca Koehler (2003), a promoção do vínculo pessoal saudável, a tolerância, a capacidade de cuidar do outro e se deixar ser cuidado como exercício do educar, possibilitando a consciência da complexidade humana e não desintegrando, por meio de atos violentos (simbólicos ou não), o sujeito da educação.

Refletir sobre a violência na escola significa pensar no funcionamento da dinâmica escolar que pode denunciar violências simbólicas. Conforme Bourdieu e Passeron (1992) a Violência Simbólica Escolar denuncia uma Educação que tem o papel de incorporar, em seu exercício, práticas de um arbitrário cultural dominante. Com essa concepção, a escola ao impor implicitamente por meio da Educação questões que desfavorecem o sujeito, não visando a condição humana, pode não apenas gerar desigualdades e preconceitos, mas, pode também consentir, naturalizar, fornecer condições para o desencadeamento de sofrimentos psicológicos a aqueles/as que não correspondem aos ideais impostos. Trata-se, então, de uma violência que se inscreve no social e na história e que dá as condições e motivos para que outras formas de violências se materializem.

Diante disso, a Violência Simbólica no espaço escolar, evidencia-se por intermédio de outras formas de violências, como, por exemplo, o *bullying*. Nessa perspectiva, corroborando

com Mendes (2010) fica evidente, na maioria dos massacres estudados, que o fenômeno *bullying* caracteriza-se como uma Violência Simbólica e, portanto, velada dentro da escola. Por ser considerada como normal e tolerável adquire configurações tão perniciosas como os massacres e outras modalidades de violência física. As vítimas, geralmente, não contam para ninguém o seu sofrimento, os/as colegas que presenciam as “brincadeiras” têm medo de serem as próximas vítimas e os/as agressores/as, na tentativa de serem os populares do colégio, agem livremente com discriminações, preconceitos e apelidos pejorativos.

Trata-se, então, de uma violência que se inscreve no social e na história e que dá as condições e motivos para que outras violências se materializem. As próprias condições do educar na escola favorecem fatores que influenciam o comportamento dos/das aluno/as inseridas no seu espaço. Assim, o *bullying* e as outras violências do meio são a reprodução de condições de violências que a própria escola tem fornecido aos/às alunos/as e que têm impedido as liberdades, logo, contribuem com a construção de seus mundos psicológicos. Da mesma maneira e em decorrência das violências no espaço escolar, no primeiro caso, a dupla Eric e Dylan desenvolveu ódio contra a comunidade, sociedade e escola, registrando em forma de vídeo que seus/suas provocadores/as iriam “pagar” pelo que fizeram. Já, no segundo caso, a carta de Wellington revela que a sua luta é “contra pessoas cruéis, covardes, que se aproveitavam da bondade, da inocência, da fraqueza de pessoas incapazes de se defenderem”. Sendo assim, como destaca Fante (2005) em uma de suas sínteses, as motivações podem ser encontradas: na necessidade que o agressor tem de reproduzir contra outros os maus-tratos sofridos, buscando com isso reconhecimento, auto-afirmação e satisfação pessoal.

Em vista disso, a hipótese é que os seis rapazes apresentados fizeram dessa violência brutal um instrumento de ruptura contra as condições, contra ao sistema e aos mal-estares que as dinâmicas em suas escolas representam.

3.1.4 Condições psicológicas e suicídio

Em três dos perfis apresentados nota-se que os rapazes passaram por um tratamento psiquiátrico e/ou psicológico, mas que em determinado momento de suas vidas romperam-no. Consta que Eric tratava a depressão, a raiva e os pensamentos suicidas. As apurações também colocam que ele tinha um complexo de superioridade de nível messiânico e esperava demonstrar sua superioridade ao mundo. Dylan também sofria de depressão, demonstrava desespero e tristeza infinita em relação às mulheres. Via o massacre como meio de acabar com a sua vida. Sobre Wellington, cogita-se a hipótese de algum transtorno neuropsiquiátrico com traços psicóticos. Presume-se também que a morte da mãe agravou seu sofrimento

mental. Quanto à Nikolas os dados ressaltam que ele tinha depressão, autismo e transtorno do déficit de atenção com hiperatividade. Sobre Guilherme e Luiz, não há informações sobre seu histórico, mas, o relato aponta que após o massacre, um dos atiradores matou o comparsa e em seguida cometeu suicídio – consequência similar aos casos de Eric, Dylan, Wellington.

Considerando a prevalência da depressão e do suicídio nos casos apresentados, pode-se refletir sobre o seu impacto na saúde física e mental e na qualidade de vida das pessoas acometidas. Segundo Dalgalarondo (2019) os quadros depressivos caracterizam-se por uma multiplicidade de sintomas afetivos, instintivos e neurovegetativos, ideativos e cognitivos, relativos à autoavaliação, à vontade e à psicomotricidade. A depressão possui diversos fatores causais e desencadeantes, tais como, biológicos, genéticos e neuroquímicos. Para o autor, do ponto de vista psicológico, as síndromes depressivas têm uma relação fundamental com as experiências de perdas significativas: de pessoa, emprego, moradia, status socioeconômico ou algo puramente simbólico.

Associado à depressão e a outros transtornos mentais, o suicídio é um fenômeno multifacetado e de múltiplas determinações, que pode afetar indivíduos de diferentes origens, classes sociais, idades, orientações sexuais e identidades de gênero. O enfrentamento de conflitos, desastres, violência, abusos ou perdas e um senso de isolamento estão fortemente associados com o comportamento suicida. As taxas de suicídio também são elevadas em grupos vulneráveis que sofrem algum tipo de discriminação e pessoas privadas de liberdade.

Assim, levando em consideração os mal-estares em Freud (1930/2011) que considera a expressão das intensas e contínuas frustrações da regulação da singularidade, geradas em explosões auto e heteroagressivas aumentando a incidência de depressões, delinquências, isto é, são resultantes das imposições da constituição do eu no processo civilizatório. A pessoa vítima de violências pode desenvolver problemas de saúde mental. Patias, Heine e Dell'Aglio (2017) destacam que a exposição à violência, tanto de forma direta quanto indireta, tem sido associada a transtornos mentais que podem ser internalizantes ou externalizantes quando são observados sintomas impulsivos, de agressão, conduta disruptiva e abuso de substâncias. Dessa forma, a violência tem sido considerada um importante fator de risco para um desenvolvimento não saudável. Assim, pondera-se que a forma como a violência é experimentada e significada pelo sujeito pode contribuir para reações negativas ou a criação de formas de enfrentamento. Cabe ressaltar que nem todas as pessoas que foram expostas à violência desenvolvem tais comportamentos.

Ainda, essas situações demonstram a necessidade da atenção em Psicologia, de serviços de promoção de saúde mental, especialmente, nas escolas.

3.1.5 *Influências midiáticas*

No caso do Massacre de *Columbine* registra-se que o atentado de *Oklahoma City* e dos outros incidentes violentos que ocorreram nos EUA na década de 1990 foram inspirações para a sua efetivação. Do mesmo modo, o massacre que ficou conhecido ao redor do mundo, ganhou a atenção da mídia generalizada, com isso, foram criados fã clubes em que as pessoas que faziam parte se autodenominavam “*Columbiners*” que planejavam cometer um tiroteio em massa em um shopping no Canadá. No caso Massacre de Realengo, Wellington meditava sobre o Islamismo e admirava ataques terroristas, como o ocorrido em 11 de Setembro de 2001. Esse massacre repercutiu na nação brasileira, tendo provocado a criação de comunidades virtuais para fazer apologia ao crime e ao autor do crime, incitando as pessoas a procederem de modo igual. Já no caso Massacre na *Stoneman Douglas High School*, Nikolas tinha admiração pelo Massacre da Universidade de Texas e no caso Massacre de Suzano, Guilherme e Luiz se inspiravam no Massacre de *Columbine*, tendo supostamente buscado ajuda para planejar o atentado em um fórum *online* conhecido por suas apologias ao terrorismo e à violência.

Žižek (2014) chama a atenção para o bombardeamento de imagens midiáticas que geram uma alta potência do horror diante dos atos violentos e as pseudourgências que dominam os discursos e representações nos impedem de pensar em outras formas de violência. O autor apresenta, então, o fenômeno da violência subjetiva, violência que age de frente aos nossos sentidos, ferindo sensibilidades e nos rendendo a indignação e ou medo, referindo-se aos “sinais mais evidentes de violência que nos vêm à mente são atos de crime e terror, confrontos civis, conflitos internacionais” (Žižek, 2014, p. 17). A partir disso, convém refletir sobre os massacres escolares, indagando-se acerca da influência da Mídia sobre as pessoas que efetivaram os crimes e as suas repercussões. As mídias como contemporâneos amoladores de facas, expressão de Baptista (1999), que estimulam certos crimes, fortalecem ações que destroem vidas com as suas descrições e discursos. Podendo ser invisíveis aliados que mostram as armas, as circunstâncias, os métodos e os meios aos criminosos, que preparam o contexto para atos de violência discriminatória e crimes de ódio. Assim, considerando o que pode anteceder ou reforçar violências contra a condição humana.

A Mídia é um possível instrumento de inculcação de ideias ou determinados pontos de vista, da construção de determinadas visões de mundo, da reafirmação e ou reprodução da ordem vigente assegurando a dominação de uma classe sobre outra, logo, exerce a violência simbólica. Nisso, refletindo-se acerca da construção de mensagens simbólicas sobre a

violência, destacada por Hall (1980/2003), questionam-se quais são as mensagens que estão sendo transmitidas e quais são as possíveis leituras que podem ser feitas pelos/as telespectadores/as a partir delas. Os perpetradores dos massacres poderiam ter assumido uma posição dominada, negociada ou de oposição. Em relação à posição dominada, as mensagens da violência poderiam ter sido lidas e aceitas integralmente, potencializando outras formas de violência, tais como, a violência criminal, violência estrutural, violência institucional, violência interpessoal, violência intrafamiliar, violência auto-infligida, violência cultural, violência de gênero, violência racial e ou violência contra a pessoa com deficiência, destacadas por Minayo (2013). Ainda, um conteúdo pôde reforçar a ideia de que o meio escolar é um espaço possível de ações terroristas, um lugar onde a violência, em sua forma mais concreta se apresenta. Já na posição negociada, os protagonistas, ao admirarem casos de outros massacres e atentados já ocorridos poderiam ou não tê-los tido como referencial e considerado a reprodução do mesmo. No caso de Guilherme e de Luiz – Massacre de Suzano – nota-se que os seus desejos eram o de superação do Massacre de *Columbine* o qual os inspirava. Na posição de opositores os protagonistas poderiam ter se negado o sentido atribuído à violência evitando a sua possível reprodução. Dessa forma, é possível que os/as protagonistas dos massacres escolares que procuraram meios de concretizar seus desejos fizeram da Mídia e do que transmitia um aliado que pôde fortalecer as suas ações, como um instrumento que pôde impulsionar a perpetração dessas violências. Isso mostra que uma possibilidade de combater essa situação é uma Educação para a Mídia que assuma uma perspectiva humanista e crítica e contribua para construção de um espaço escolar de respeito a diferença.

Interessa, aqui, também considerar que a Mídia atravessa condições históricas e sociais particulares, o que pode intervir na leitura e interpretação das mensagens que representam a violência e na forma como a Violência Simbólica é consentida pelas pessoas. Portanto, não se pode deduzir que a transmissão favorece a violência, mas pode-se mostrar que um traço comum dos perpetradores dos massacres era admirar os atentados terroristas.

Considerações Finais

Este estudo teve como objetivo geral analisar as possíveis relações entre a Educação, a Violência Simbólica escolar e midiática e os Massacres Escolares.

Tais relações encontram-se na inserção da pessoa na realidade sócio-histórica, no exercício da formação social que implica práticas que asseguram a estrutura social dominante, reforçam dicotomias culturais e que podem conceder as condições para a efetivação de violências, desde os imperceptíveis aos episódios de Massacres Escolares. A Violência Simbólica escolar mostra uma Educação que tem o papel de incorporar, em seu exercício, práticas de um arbitrário cultural dominante, como consequência disso, aqueles/as que não as apreendem, isto é, alunos/as que não têm a cultura que a escola demanda, são excluídos/as. As violências escolares são tidas como instrumentos de ruptura contra as condições sociais, contra o sistema e os mal-estares que as dinâmicas e o espaço escolar podem representar. Nisso, a Mídia, por meio de suas transmissões de mensagens simbólicas, pode potencializar a efetivação de violências escolares.

Com isso, a partir das reflexões empreendidas, as percepções sobre a violência escolar podem ser ampliadas e colocadas em questão, auxiliando a problematização da perpetuação dos massacres escolares ao questionarmos as condições sócio-históricas que são e refletem violência nos movimentos do fazer homens/mulheres. Assim, as violências, e mais especificamente os “massacres”, como vimos, podem ser respostas às imposições de uma ordem histórica e social que, implicitamente, pauta-se em tensões apresentadas em diversos âmbitos, como à família, à escola e à mídia, nas quais certas práticas educativas e as relações mediadas por essas instituições podem potencializar a reprodução de mais formas de violência. Desse modo, podemos entender que as violências que se manifestam em determinados grupos sociais fundamentam a percepção de que estão associadas aos contextos de Violência Simbólica.

Eric e Dylan, Wellington, Nikolas, Guilherme e Luiz, a partir das condições que tinham e que também refletiam nos seus universos psicológicos, não conseguiram romper com a violência que sofreram e a reproduziram da maneira mais cruel possível. Marcaram histórias, no entanto, não transformaram as suas realidades sociais e nem se tornaram libertadores dos seus próprios sofrimentos. Então, diante das questões levantadas, compreende-se que a dimensão histórica e as condições sociais em que o sujeito vive e age são terrenos próprios da Violência Simbólica. As causas das violências efetivadas pelos perpetradores no e contra o espaço escolar podem ser encontradas no processo do fazer

humano, atravessadas tanto por trocas e atrações quanto por conflitos e coerções. O reconhecimento dessas questões subsidia a compreensão das diversas formas de violências que se encontram nos casos de Massacres Escolares.

A prática da violência escolar reflete o exercício de uma educação que não é desenvolvida como prática de liberdade e que está a serviço da desumanização. Uma educação que não capacita o indivíduo a viver em sociedade, a respeitar as diferenças – de classe social, raça, cultura, gênero, orientação sexual ou qualquer outra variante – que mantém o etnocentrismo e não reconhece o multiculturalismo que atravessa os espaços e relações escolares. Cabe, então, a importância de educação crítica fundamental para a transformação de uma sociedade marcada pela violência, que reconheça e defenda as diferenças, uma educação que se baseie nos direitos e deveres básicos da vida humana que são garantidos e devem ser respeitados.

Isso significa pensar a Educação em Direitos Humanos como a base de uma possível solução para as violências e do desgoverno da violência simbólica, podendo ser considerada na perspectiva de uma educação problematizadora. Conforme Candau (2013) a Educação em Direitos Humanos contribui para a construção de uma sociedade marcada pela dignidade de toda pessoa humana, orientada para transformação social, para a formação de sujeitos de direitos e para o exercício da cidadania. Fundamenta-se na dimensão cultural e na importância do poder, destacando, assim a importância das relações entre os saberes e conhecimentos vivenciados por sujeitos de diferentes culturas, reconhecendo e legitimando os saberes de grupos sociais historicamente marginalizados, negados ou subalternizados. Ainda, a autora ressalta que a Educação em Direitos Humanos implica em quatro movimentos a serem desenvolvidos no processo educativo: 1) saber/conhecer os direitos; 2) desenvolver uma autoestima positiva; 3) promover a capacidade argumentativa; 4) ser um/a cidadão/ã ativo/a e participativo/a.

Em vista disso, a pesquisa dispõe-se de fazer emergir em reflexões sobre as violências que, cada vez mais, inserem-se nas escolas, e, a partir disso, inseri-las nos debates travados na sociedade, apontando as suas possíveis causas e o seu combate. De acordo com Gonçalves e Sposito (2002), a base para o entendimento da construção das políticas públicas voltadas para a violência escolar relaciona-se ao fato de que a violência é um fenômeno que assola a sociedade brasileira, revelando-se uma prática enraizada por heranças do regime autoritário que ainda regem esse fenômeno no país. Observando-se que a violência não é um fenômeno acidental, é estrutural. Assim, pensa-se as políticas públicas como uma linguagem de ação que

são voltadas para atender as necessidades dos conjuntos sociais, sendo um produto do meio, algo que as pessoas fazem.

Gonçalves e Sposito (2002) analisando as ações do poder público de algumas cidades brasileiras considerando-as a partir da década de 1980 destacam a diferença dos posicionamentos de governos e administrações em relação às práticas de redução de violência nas escolas, permitindo-nos diferentes noções. As iniciativas variam entre estarem pautadas em questões de segurança e ordem no local com o envolvimento da polícia, aproximação entre escola e comunidade, formação de professores/as preparados para lidar com o fenômeno, entre outros. Concomitantemente, destacam o uso da Mídia na implementação das iniciativas políticas para a redução da violência escolar, no qual as notícias de catástrofes, terrorismos, vandalismos, delinquências, violências que ocorrem nesse meio, reforçam o pânico sobre as escolas que acabam exigindo posicionamentos dos governos.

Spink (2013) apresenta algumas perspectivas de contribuição da Psicologia Social para a compreensão da política pública, sendo elas: o realismo, que torna a noção de política pública como algo real, uma instituição permanente e tomada como óbvia, que deve ter o compromisso com a afirmação dos direitos estabelecidos na Constituição e na formação de uma sociedade mais justa; o perspectivismo, vertente, no qual, as implementações das políticas públicas se dão a partir do que se entende por prática social, neste caso, de redução da violência ressaltando significados diferentes para diferentes atores. Percebe-se, na prática, que a persuasão de diversos atores nas intervenções técnicas do governo pode tecer o formato de seus próprios resultados; a vertente epistemológica construcionista apresenta a política pública como produto social, “produzido e formatado por eventos sociais, por forças diferentes, pela história e pelas conversas” (Spink, 2013, p. 167). Pode-se considerar, aqui, a política pública como processo discursivo que evolui conforme os interesses e arranjos sociais, políticos e econômicos apresentados na sociedade, expressando um conjunto de ações e decisões do governo voltado para a solução de problemas encontrados na mesma.

Nesse sentido, sob um olhar multidisciplinar da política pública, é preciso pensar também em sua performatividade, outra vertente destacada por Spink (2013). Nesse caso, pode-se entender a mídia como sinalizador de conteúdos que legitimam ou deslegitimam as socialidades contemporâneas. Assim, a mídia não pode e nem deve ser um instrumento de dominação e manipulação, mas deve garantir ao cidadão o direito de acesso à informação, além do poder de participar dos processos de construção das políticas. As suas linguagens e técnicas, hoje, são as bases para a participação da população e resgate da democracia. Essas considerações, no tocante do agir das políticas públicas, ressaltam que todas as ações devem

ser construídas com base na noção de sujeito de direitos e na compreensão dos objetivos de governo.

A mídia tem um importante papel, efetuando uma aproximação entre a sociedade civil e suas demandas ao poder que lhes representa, nisso, pode-se considerar que a mídia ao aproximar pode naturalizar. Isso significa que esse instrumento ao informar a sociedade dos acontecimentos pode sustentar o estigma social, culpabilizar e marginalizar pessoas de níveis sociais mais baixos, podendo também ser responsável pela naturalização da percepção de desordem e caos das unidades escolares e pela propagação de outras formas de violência. Uma visão quase anti-política, afinal, a natureza da mídia é relatar o acontecimento de forma que atendam as expectativas com as quais está comprometida. O que se vê é que nem sempre há um compromisso efetivo com a cidadania e com o cidadão. Nesse sentido, a Mídia deve cumprir um papel educativo. Isto é, deve contribuir para a construção da cidadania, da democracia e do estado de direito. Briltes, Nascimento e Gutierrez (2013) defendem a ideia de que a Mídia pode exercer um papel crítico em relação à discussão dos Direitos Humanos, difundindo conteúdos éticos e morais, valores solidários, culturais e humanísticos, que contribuem para o enriquecimento dos processos pedagógicos que libertam.

Essas considerações ressaltam que todas as ações devem ser construídas com base na noção de sujeito de direitos e na compreensão dos objetivos de governo. Deste modo, as conexões feitas nessa dissertação, apostam na formulação de modos criativos de atuação que se somam aos movimentos da sociedade, que devem buscar a afirmação dos direitos de exercer a cidadania e ser cidadão. Miranda (1989) salienta que “a Psicologia não define, pois, os fins da educação, mas pode contribuir no sentido de fazer com que eles sejam realizáveis.” (Miranda, 1989, p. 133). Isso significa que a Psicologia pode colaborar para a construção de uma educação legítima e de uma cultura de valorização. Dessa maneira, considerar que existem condições que antecedem cada ação humana e que constroem o fenômeno psicológico do indivíduo, permitirá a elaboração de um processo dialético de transformação do meio social.

Quando valida-se a existência da Violência Simbólica nas práticas, indica-se e constitui-se um caminho para a prevenção e redução de violências, não só nas escolas, mas nos cenários em que estamos.

Referências Bibliográficas

- Abramovay, M. & Rua, M. G. (2002). *Violências nas escolas*. Brasília: UNESCO Brasil, Rede Pitágoras.
- Adorno, T. W. (1995). *Educação e emancipação* (W. L. Maar, Trad.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Aléssio, F. C. (2007). *A violência simbólica na escola: uma abordagem a partir da visão de educandos e educadores* (Dissertação de mestrado). Centro Universitário Salesiano de São Paulo - UNISAL, Americana, SP, Brasil. Recuperado de <http://docplayer.com.br/19245611-Fernanda-cristina-alessio-a-violencia-simbolica-na-escola-uma-abordagem-a-partir-da-visao-de-educandos-e-educadores.html>
- Aguiar, W. M. J. (2007). A pesquisa em Psicologia Sócio-Histórica: Contribuições para o debate metodológico. In A. M. B. Bock, M. G. M. Gonçalves, & O. Furtado (Orgs.), *A Psicologia Sócio-Histórica: Uma perspectiva crítica em Psicologia* (3a ed., Cap. 7, pp. 129-140). São Paulo: Cortez.
- Araújo, U. F. (1999). Respeito e autoridade na escola. In J. G. Aquino (Org.), *Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas* (pp. 31-48). São Paulo: Summus.
- Arendt, H. (2004). *Da Violência*. (M. C. Drummond, Trad.). Brasília: Editora UnB. (Obra original publicada em 1970)
- Bardin, L. (2016). *Análise de Conteúdo* (L. A. Reto, & A. Pinheiro, Trad.). São Paulo: Edições 70.
- Baptista, L. A. S. (1999). A Atriz, o Padre e o Psicanalista: Os amoladores de facas. In L. A. S. Baptista. *A cidade dos sábios: Reflexões sobre a dinâmica social nas grandes cidades* (pp. 45-49). São Paulo: Summus.
- Bock, A. M. B. (2007). A Psicologia Sócio-Histórica: Uma perspectiva crítica em Psicologia. In A. M. B. Bock, M. G. M. Gonçalves, & O. Furtado (Orgs.), *A Psicologia Sócio-Histórica: Uma perspectiva crítica em Psicologia* (3a ed., Cap. 1, pp. 15-36). São Paulo: Cortez.
- Bourdieu, P. (1998). *Escritos de educação* (M. A. Nogueira, & A. Catani, Orgs.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Bourdieu, P. (1989). *Poder simbólico* (F. Tomaz, Trad.). Petrópolis: Vozes.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1992). *A reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino* (2a ed.). Rio de Janeiro: Editora S. A.
- Candau, V. M. (2013). *Educação em Direitos Humanos e Formação de Professores*. São Paulo: Cortez.
- Castro, L. L. & Leão, N. G. (2015). Édipo e castração na constituição do sujeito: da formação humanizadora à criminalidade. In A. L. C. Brizola, & A. V. Zanella (Coord.), *Psicologia social, violência e subjetividade* (Coleção Práticas sociais, Políticas Públicas e Direitos

Humanos. Vol. 4). Florianópolis, SC: ABRAPSO Editora: Edições do Bosque. pp. 52-80. Recuperado de https://www.abrapso.org.br/download/download?ID_DOWNLOAD=476

Cerqueira, F. (2010). *Juventude, violência simbólica e corpo: desvelando relações de poder no cotidiano escolar* (Dissertação de mestrado). Universidade Federal do Espírito Santo – UFES, Vitória, ES, Brasil. Recuperado de http://repositorio.ufes.br/bitstream/10/2257/1/tese_4058_FABIOLA%20DOS%20SANTOS%20CERQUEIRA20130506-131033.pdf

Chauí, M. (2007). Contra a violência. *Fundação Perseu Abramo*. Recuperado de <https://pt.scribd.com/document/103261466/Contra-a-Violencia-de-Marilena-Chaui>

Charlot, B. (2002). A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. *Sociologias*, 4(8), 432-443.

Chizzotti, A. (2000). *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez.

Codo, W., & Vasques-Menezes, I. (2007). Educar: o afeto invocado. In W. Codo, & I. Vasques-Menezes. *Burnout: sofrimento psíquico dos trabalhadores em educação*. (Cadernos de Saúde do Trabalhador, pp. 6-15). Brasília: INST/CUT.

D'Andréa, C. F. B. (2011). *Processos editoriais auto-organizados na Wikipédia em português: a edição colaborativa de "Biografias de pessoas vivas"* (Tese de doutorado). Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, Brasil.

Dalgalarondo, P. (2019). *Psicopatologia e semiologia dos transtornos mentais*. Porto Alegre: Artmed.

Deleuze, G. (1974). "Do Acontecimento". In G. Deleuze. *A Lógica do Sentido*. (pp. 151-156). São Paulo: Perspectiva.

Deleuze, G., & Guattari, F. (2015). Maio de 68 não ocorreu. *Revista Trágica: estudos de filosofia da imanência*, 8(1), 119-121.

Durkheim, É. (1978). *Educação e sociologia com um estudo da obra de Durkheim, pelo Prof. Paul Fauconnet*. (L. Filho, Trad., 11a ed.) São Paulo: Melhoramentos.

Eric Harris e Dylan Klebold. (2019, agosto 16). *Wikipédia, a enciclopédia livre*. Recuperado em https://pt.wikipedia.org/wiki/Eric_Harris_e_Dylan_Klebold

Fante, C. (2005). *Fenômeno Bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz*. (2a ed.) São Paulo: Verus editora.

Feilitzen, C. V. (2014). Educação para a mídia na perspectiva das crianças e adolescentes. In Brasil. Ministério da Justiça. (Org.). *Educação para Mídia*. (vol. 5, pp. 14-21). Brasília: Biblioteca MJ.

Felipe, J. (2012). Relações de gênero: construindo feminilidades e masculinidades na cultura. In C. Xavier Filha (Org.). *Sexualidades, gênero e diferenças na educação das infâncias*. (pp. 217-226) Campo Grande, MS: Ed. UFMS.

- Ferrari, A. (2012). Sexualidades, Masculinidades, Orientação Sexual. In C. Xavier Filha (Org.). *Sexualidades, gênero e diferenças na educação das infâncias*. (pp. 117-130) Campo Grande, MS: Ed. UFMS.
- Ferreira-Jr, A. A. (2007). *Autoridade ou autoritarismo? “Didática do Comportamento” uma necessidade na relação Professor-Aluno*. Secretaria Municipal da Educação do Salvador, Salvador, BA, Brasil.
- Foucault, M. (1987). *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes.
- Freire, P. (1997). Educação “bancária” e a educação “problematizadora”. In M. H. S. Patto (Org.), *Introdução à Psicologia Escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz.
- Freitas, M. T. A. (2002). A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. *Cadernos de Pesquisa*, (116), 21-39.
- Freud, S. (2005). Documento nº 2: resposta de Sigmund Freud à Albert Einstein. In D. F. L. Ventura (Org.), *Um diálogo entre Einstein e Freud: Por que a Guerra? Indagações entre Einstein e Freud*. (Obra original publicada em 1932)
- Freud, S. (1976). *As pulsões e suas vicissitudes [1915]*. (J. Salomão, Trad.). Rio de Janeiro: Imago.
- Freud, S. (1920). Além do princípio do prazer. In S. Freud *Sigmund Freud: Obras completas - Volume 14 - História de uma Neurose Infantil (“O homem dos lobos”), Além do princípio do prazer e outros textos (1917-1920)*. São Paulo: Classics Companhia das Letras.
- Freud, S. (2011). *O mal-estar na Civilização* (P. C. Souza, Trad.). São Paulo: Classics Companhia das Letras. (Obra original publicada em 1930)
- Fundo das Nações Unidas para a Infância. (2019). *A educação que protege contra a violência*. Brasil: UNICEF. Recuperado de https://www.unicef.org/brazil/media/4091/file/Educacao_que_protege_contra_a_violencia.pdf
- Gonçalves, L. A. O., & Sposito, M. P. (2002). Iniciativas públicas de redução da violência escolar no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, 1(115), 101-138.
- Guimarães, A. M. (1996). Indisciplina e violência: ambiguidade dos conflitos na escola. In J. G. Aquino (Org.). *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas* (pp. 73-82). São Paulo: Summus.
- Guirado, M. (1996). Poder indisciplina: os surpreendentes rumos da relação de poder. In J. G. Aquino (Org.). *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas* (pp. 57-72). São Paulo: Summus.
- Hall, S. (2003). Codificação/decodificação. In L. Sovik (Org.). *Da diáspora: Identidades e mediações culturais* (pp. 387-404). Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil.
- Japiassú, H. (1979). *A psicologia dos psicólogos*. Rio de Janeiro: Imago.

- Junqueira, R. D. (2012). Cotidiano escolar, heteronormatividade e homofobia: por uma ampliação dos horizontes pedagógicos, ou quem tem medo de novos olhares na escola? In C. Xavier Filha (Org.). *Sexualidades, gênero e diferenças na educação das infâncias*. (pp. 59-88) Campo Grande, MS: Ed. UFMS.
- Koehler, S. M. F. (2003). *Violência Psicológica: Um estudo do fenômeno na relação professor-aluno*. (Dissertação de Mestrado). Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil. Recuperado de <https://bdpi.usp.br/item/001366570>
- Lacan, J. (1964). *O seminário livro 11: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise*. (A. Sheridan, Trad.). Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Lacan, J. (2005). *Nomes-do-Pai* (A. Telles, Trad.). Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Lane, S. T. M. (1989). A Psicologia social e uma nova concepção do homem a Psicologia. In S. T. M. Lane, & W. Codo. *Psicologia social: o homem em movimento*. (8a ed.) São Paulo, SP: Brasiliense.
- Lane, S. T. M. (2006). *O que é psicologia social*. São Paulo: Brasiliense.
- Libâneo, J. C. (1989). Psicologia educacional: uma avaliação crítica. In S. T. M. Lane, & W. Codo. *Psicologia social: o homem em movimento*. (8a ed., pp. 154-180) São Paulo, SP: Brasiliense.
- Libâneo, J. C. (2012). *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo, Cortez.
- Mailhiot, G. B. (1977). *Dinâmica e gênese dos grupos: Atualidade das descobertas de Kurt Lewin*. (4a ed.) São Paulo: Livraria Duas Cidades.
- Macedo, E. (2014). A Cultura e a Escola. In R. Miskolci (Org.), *Marcas da Diferença no Ensino Escolar* (pp. 11-43). São Paulo: EdUFSCar.
- Massacre de Columbine. (2019, setembro 23). *Wikipédia, a enciclopédia livre*. Recuperado de https://pt.wikipedia.org/wiki/Massacre_de_Columbine
- Massacre na Stoneman Douglas High School. (2020, março 5). *Wikipédia, a enciclopédia livre*. Recuperado de https://pt.wikipedia.org/wiki/Massacre_na_Stoneman_Douglas_High_School
- Massacre de Realengo. (2019, agosto 17). *Wikipédia, a enciclopédia livre*. Recuperado de https://pt.wikipedia.org/wiki/Massacre_de_Realengo
- Massacre de Suzano. (2020, março 1). *Wikipédia, a enciclopédia livre*. Recuperado de https://pt.wikipedia.org/wiki/Massacre_de_Suzano
- Mendes, G. M. (2010). *Fenômeno Bullying: Um estudo de caso sobre a Violência Simbólica no Colégio de Aplicação de Sergipe*. (Dissertação de mestrado). Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, Brasil.
- Michaud, Y. (1998). *A violência*. São Paulo: Ática.

- Minayo, M. C. S. (2013). Conceitos, teorias e tipologias de violência: a violência faz mal à saúde individual e coletiva. In K. Njaine, S. G. Assis, & P. Constantino (Orgs.), *Impactos da violência na saúde*. Rio de Janeiro: EAD/ENSP.
- Miranda, M. G. (1989). O processo de socialização na escola: a evolução da condição social da criança. In S. T. M. Lane, & W. Codo. *Psicologia social: o homem em movimento*. (8a ed., pp. 125-135). São Paulo, SP: Brasiliense.
- Moreira, A. F. B. & Candau, V. M. (2003). Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. *Revista Brasileira de Educação*, 1(23), 156-168.
- Morin, E. (2013). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. (C. E. F. da Silva, J. Sawaya, Trad.). São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO.
- Odalía, N. (1991). *O que é violência*. (Coleção primeiros passos 85). São Paulo: Editora brasiliense.
- Oliveira, F. (2009, maio). A mídia, o campo, a ordem e o discurso: Molduras do poder simbólico. *ENECULT - Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura*, Salvador, BA, Brasil, 5. Recuperado de <http://www.cult.ufba.br/enecult2009/19459.pdf>
- Patias, N. D., Heine, J. A. & Dell’Aglío, D. D. (2017). Bem-estar subjetivo, violência e sintomas de depressão, ansiedade e estresse em adolescentes. *Avaliação Psicológica*, 16(4), 468-477. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.15689/ap.2017.1604.13012>.
- Pelbart, P. P. (1989). Da clausura do fora ao fora da clausura. In P. P. Pelbart. *Da clausura do fora ao fora da clausura: loucura e desrazão*. (pp. 169-184). São Paulo: Brasiliense.
- Rego, T. C. R. (1996). A indisciplina e o processo educativo: uma análise na perspectiva vygotskiana. In J. G. Aquino (Org.). *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas* (83-102). São Paulo: Summus.
- Reis, J. R. T. (1989). Família, emoção e ideologia. In S. T. M. Lane, & W. Codo. *Psicologia social: o homem em movimento*. (8a ed., pp. 99-124) São Paulo, SP: Brasiliense.
- Ristum, M. (2010). Bullying escolar. In S. G. Assis, P. Constantino, & J. Q. Avanci (Orgs.), *Impactos da violência na escola: um diálogo com professores* (pp. 95-119). Rio de Janeiro: FIOCRUZ.
- Ruiz, R. G., Ramírez-García, A. & Rodríguez-Rosell, A. M. M. (2014). Educação em alfabetização midiática para uma nova cidadania prosumidora. In Brasil. Ministério da Justiça. (Org.). *Educação para Mídia*. (vol. 5, pp. 111-127). Brasília: Biblioteca MJ.
- Sampieri, R. H., Collado, C., & Lucio, M. P. B. (2013). *Metodologia de pesquisa*. (5a ed.) Porto Alegre: Penso.
- Santos, J. V. T. (2002). Microfísica da violência, uma questão social mundial. *Ciência e Cultura*, 54(1), 22-24. Recuperado de <http://cienciaecultura.bvs.br/pdf/cic/v54n1/v54n1a17.pdf>
- Silva, L. R. C., Damaceno, A. D., Martins, M. C. R., Sobral, K. M., & Farias, I. M. S. (2009). Pesquisa documental: alternativa investigativa na formação docente. *IX Congresso*

Nacional de Educação – EDUCERE e III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, São Paulo, SP, Brasil. Recuperado de https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/3124_1712.pdf

- Spink, P. K. (2013). Psicologia social e políticas públicas: linguagens de ação na era dos direitos. In E. Marques, & C. A. P. Faria (Orgs.), *A política pública como campo multidisciplinar* (pp. 155-180). São Paulo: Unesp.
- Sposito, M. P. (2001). Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. *Educação e Pesquisa*, 27(1), 87-103.
- Taille, Y. L. (1999). Autoridade na escola. In J. G. Aquino (Org.). *Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas* (pp. 9-30). São Paulo: Summus.
- Thompson, J. B. (1998). *A mídia e a modernidade: uma teoria social da mídia* (W. O. Brandão, & L. Avritzer, Trad.) Petrópolis, RJ: Vozes.
- Toscan, L. A. (2013). *A Educação Bancária como Violência Simbólica: um estudo da ação pedagógica no espaço escolar à luz de Bourdieu, Foucault e Freire*. (Dissertação de mestrado). Escola de Educação e Humanidades, Pontifícia Universidade do Paraná, Curitiba, PR, Brasil.
- Turato, E. R. (2005). Métodos qualitativos e quantitativos na área da saúde: definições, diferenças e seus objetos de pesquisa. *Revista Saúde Pública*, 39(3), 507-514.
- Velho, G. (1987). Observando o familiar. In G. Velho. *Individualismo e cultura: Notas para uma Antropologia da Sociedade Contemporânea*. (3a ed.) Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Žižek, S. (2014). *Violência: Seis reflexões laterais*. (M. S. Pereira, Trad.). São Paulo: Boitempo.

ⁱ Essa pesquisa evidencia as flexões e variações “O/A, o/a, Os/As, os/as”, “Homem/Mulher” e “Masculino/Feminino” enquanto posicionamento político, buscando contemplar a visibilidade feminina e sendo também referência a uma Psicologia Social dos processos políticos centrada nas mudanças e movimentos da sociedade.

ⁱⁱ Em referência a obra “Os herdeiros” de Bourdieu e Passeron (1964) que apresenta o termo ligado a herança cultural adquirida pelos sujeitos.

ⁱⁱⁱ A autora também utiliza a palavra “denegrir”, no entanto, não a apresentamos, pois, preocupando-nos com as relações étnico-raciais, repudia-se o termo que desvaloriza as lutas raciais.

^{iv} *Habitus* é um conceito utilizado por Pierre Bourdieu que remete a aquisição de capital, aos hábitos das classes dominantes.

^v Não foi utilizado outra fonte de pesquisa como objeto de estudo. As informações foram coletadas exclusivamente nas fontes da Wikipédia referenciadas.