



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UnB)
CENTRO DE ESTUDOS AVANÇADOS MULTIDISCIPLINARES (CEAM)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E CIDADANIA
(PPGDH) - MESTRADO**

**DISCURSOS DE ÓDIO NA INTERNET E VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS: A
ARTICULAÇÃO ONLINE DE GRUPOS MASCULINISTAS PARA O
COMETIMENTO DE ATAQUES NO AMBIENTE EDUCACIONAL**

Mestranda: Anna Beatriz de Carvalho Leite

Orientadora: Profa. Dra. Ana Paula Antunes Martins

Brasília (DF)

2025

**DISCURSOS DE ÓDIO NA INTERNET E VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS: A
ARTICULAÇÃO ONLINE DE GRUPOS MASCULINISTAS PARA O
COMETIMENTO DE ATAQUES NO AMBIENTE EDUCACIONAL**

Projeto de Dissertação apresentado ao
Programa de Pós-Graduação em Direitos
Humanos e Cidadania, Centro de Estudos
Avançados Multidisciplinares, Universidade
de Brasília (UnB).

Orientadora: Profa. Dra. Ana Paula Antunes
Martins

Brasília (DF)

2025

ANNA BEATRIZ DE CARVALHO LEITE

**DISCURSOS DE ÓDIO NA INTERNET E VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS: A
ARTICULAÇÃO ONLINE DE GRUPOS MASCULINISTAS PARA O
COMETIMENTO DE ATAQUES NO AMBIENTE EDUCACIONAL**

Projeto de Dissertação aprovado, como requisito parcial, para a defesa da Dissertação de Mestre em Direito, Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos e Cidadania (PPGDH), do Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares (CEAM) da Universidade de Brasília (UnB).

Data da Defesa: 24 de outubro de 2025.

Banca de Defesa:

Profª. Dra. Ana Paula Antunes Martins (Orientadora – PPGDH/CEAM/UnB)

Profª. Dra. Mirlene Fátima Simões Wexell Severo (Unicamp)

Profª. Dra. Janara Kalline Leal Lopes de Sousa/UnB

Profª. Dra. Fernanda Natasha Bravo Cruz/UnB (Suplente)

AGRADECIMENTOS

Esse é um trabalho, como tantos outros, que é feito a muitas mãos. As minhas ficaram encarregadas da escrita, mas mesmo a escrita não seria possível sem o afago das mãos de quem me segurou.

Ao meu avô George. Começo de tudo, começo de mim. Meu alicerce dessa vida, das passadas e das futuras. Prometi ao senhor que todas as cartas de amor teriam seu nome como destinatário e essa é mais uma delas.

À minha mãe, por me fazer entender o que é ser mulher e por ter passado o maior dos ensinamentos, que “tudo tem o seu tempo determinado, e há tempo para todo o propósito debaixo do céu” (Eclesiastes 3:1).

Ao meu irmãozinho mais novo, Bernardo, que eu tanto admiro por ser um homem grandioso (não só em estatura) e que me faz acreditar no futuro.

Aos meus tios, Camila e Felipe, por continuarmos tentando, mesmo diante de tantas adversidades, e por honrarem tão lindamente o legado dos meus avós.

Ao Gabriel, desde o dia em que, ainda no processo seletivo, me ajudou a fazer um resumo para a prova oral enquanto eu pensava seriamente em desistir, por me mostrar quanto amor existe nas minúcias.

Aos meus gatinhos, Vic e Panqueca, por serem criaturinhas divinas, tão peculiares e gentis, e por me oferecerem tanto amor sem querer nada em troca – talvez alguns sachês.

Às minhas amigas... Hoje em dia tenho tantas que não ousa citá-las nominalmente para não correr o risco de esquecer de alguém. É gratificante poder existir, ocupar lugar de mulher e menina, junto com vocês. Seus sorrisos pintam o mundo com mais cor e aquecem meu coração.

À minha orientadora, Ana Paula Antunes, e à minha supervisora pelo período que passei em Portugal, Madalena Melo. Ambas detêm minha imensurável admiração por sua produção e sensibilidade ante aos temas que tanto me tocam e que resultaram nesse trabalho, e que fizeram todos os esforços para que eu pudesse encaminhá-lo com tranquilidade.

Por fim, à espiritualidade, em sua pluralidade caleidoscópica, por me mostrar que o divino está em tudo, da flecha de Oxóssi até o colo da Virgem Maria. Das cartas de Tarot até a Bíblia. De Deus até Mim. Hoje eu vejo... E como vejo!

LEITE, Anna Beatriz de Carvalho. **DISCURSOS DE ÓDIO NA INTERNET E VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS: A ARTICULAÇÃO ONLINE DE GRUPOS MASCULINISTAS PARA O COMETIMENTO DE ATAQUES NO AMBIENTE EDUCACIONAL. 2025.** Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos) – Programa de Pós-graduação em Direitos Humanos e Cidadania. Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares. Universidade de Brasília, Brasília, 2025.

RESUMO: Esta dissertação investiga como discursos de ódio que circulam na internet, especialmente aqueles produzidos e amplificados por grupos masculinistas, se articulam para o cometimento de violência em ambientes escolares. Com abordagem qualitativa, examinam-se episódios ocorridos no Brasil e em Portugal a partir do enquadramento midiático de Goffman (2012), articulando-os com marcos legais nacionais e internacionais e com a literatura sobre gênero, sexualidade e masculinidades. As fontes empíricas compreendem reportagens de veículos midiáticos, além de documentos e relatórios institucionais pertinentes à temática. Os resultados indicam que a chamada “machosfera” opera como ecossistema transnacional de articulação do ódio e radicalização, nos quais a violência reflete o que já incide no mundo material, mas também cria novos tipos e amplifica-os. Evidencia-se a articulação internacional e nacional desses grupos, que compartilham estratégias, narrativas e técnicas de cooptação juvenil, contribuindo para a difusão de ataques. Observa-se ainda que grande parte da cobertura jornalística evita associar explicitamente os ataques à violência de gênero e aos corpos vulnerabilizados que são atingidos por estas violências, produzindo relatos que operam uma condescendência discursiva que despolitiza o fenômeno e invisibiliza suas raízes no discurso de ódio. No plano normativo, analisam-se a Constituição Federal e legislações brasileiras, bem como a Constituição portuguesa e normas infralegais correlatas, além do Digital Services Act da União Europeia (2022). Como contribuição, propõe-se um modelo integrado de enfrentamento baseado na articulação entre regulação digital, responsabilização proporcional dos envolvidos e uma pedagogia libertadora em e para os direitos humanos, com foco na promoção de ambientes educacionais seguros e emancipatórios para todas as identidades.

PALAVRAS-CHAVE: Discurso de ódio; violência escolar; masculinidades; cibercultura; educação como prática de liberdade; Brasil; Portugal.

LEITE, Anna Beatriz de Carvalho. **DISCURSOS DE ÓDIO NA INTERNET E VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS: A ARTICULAÇÃO ONLINE DE GRUPOS MASCULINISTAS PARA O COMETIMENTO DE ATAQUES NO AMBIENTE EDUCACIONAL. 2025.** Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos) – Programa de Pós-graduação em Direitos Humanos e Cidadania. Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares. Universidade de Brasília, Brasília, 2025.

ABSTRACT: This dissertation investigates how hate speech circulating on the internet, especially that produced and amplified by masculinist groups, articulates toward the perpetration of violence in school environments. Using a qualitative approach, it examines episodes that took place in Brazil and Portugal through Goffman's media framing (2012), articulating them with national and international legal frameworks and with the literature on gender, sexuality, and masculinities. The empirical sources include news reports from media outlets, as well as institutional documents and reports relevant to the topic. The results indicate that the so-called "manosphere" operates as a transnational ecosystem of hate-based coordination and radicalization, in which violence reflects patterns already present in the material world, while also generating and amplifying new forms. The study shows both international and national coordination among these groups, which share strategies, narratives, and techniques for youth recruitment, thus contributing to the dissemination of attacks. Furthermore, it is observed that a significant portion of journalistic coverage avoids explicitly associating these attacks with gender-based violence and with the vulnerable bodies targeted by such practices, producing narratives that enact a discursive condescendence which depoliticizes the phenomenon and obscures its roots in hate speech. On the normative level, the research analyzes the Brazilian Federal Constitution and relevant legislation, as well as the Portuguese Constitution and related infra-legal regulations, in addition to the European Union's Digital Services Act (2022). As its contribution, the dissertation proposes an integrated response model based on the articulation between digital regulation, proportional accountability of those involved, and a liberatory pedagogy in and for human rights, with emphasis promoting safe and emancipatory educational environments for all identities.

KEYWORDS: Hate speech; school violence; masculinities; cyberculture; education as the practice of freedom; Brazil; Portugal.

SUMÁRIO

A MINHA HISTÓRIA	7
INTRODUÇÃO	9
1. ECOS DA REDE, FERIDAS NA ESCOLA: MISOGINIA, SUBCULTURAS E ATAQUES NO BRASIL	12
1.1. DA PROMESSA DE EMANCIPAÇÃO À LEGITIMAÇÃO DO ÓDIO: POR QUE O CONCEITO DE CIBERCULTURA DEVE SER REVISTO?	13
1.2. POBREZA POLÍTICA, PÂNICOS MORAIS E A IMPORTÂNCIA DE UMA EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA E LIBERTADORA EM GÊNERO E SEXUALIDADE	28
2. GÊNERO, SEXUALIDADE, NOVAS MASCULINIDADES E MASCULINISMO: ENTRE A (SUPOSTA) HEGEMONIA E A RESISTÊNCIA	39
2.1. GÊNERO E SEXUALIDADE: SER OU NÃO SER? A ANGÚSTIA DO (NÃO) PERTENCIMENTO	39
2.2. “SOU HOMEM COM H... E COMO SOU!” – REVISITANDO (NOVAS) MASCULINIDADES E MASCULINISMO	49
3. DESENHO METODOLÓGICO	58
4. MARCOS LEGAIS	74
4.1. LEGISLAÇÃO SOBRE DISCURSO DE ÓDIO, CRIMES VIRTUAIS E ATAQUES ÀS ESCOLAS NO BRASIL	74
4.2. LEGISLAÇÃO SOBRE DISCURSO DE ÓDIO, CRIMES VIRTUAIS E ATAQUES ÀS ESCOLAS EM PORTUGAL	82
4.3. LEGISLAÇÃO SOBRE EDUCAÇÃO EM GÊNERO E SEXUALIDADE NO BRASIL	91
4.4. LEGISLAÇÃO SOBRE EDUCAÇÃO EM GÊNERO E SEXUALIDADE EM PORTUGAL	97
5. ANÁLISE DE NOTÍCIAS JORNALÍSTICAS SOBRE ATAQUES ÀS ESCOLAS	104
5.1. ATAQUE À ESCOLA ESTADUAL RAUL BRASIL, EM SUZANO, SÃO PAULO (2019)	104
5.2. ATAQUE À ESCOLA DE SAPOPEMBA – ARTICULAÇÃO E PREMEDITAÇÃO EM PORTUGAL (2023-2024)	114
5.3. ATAQUE À ESCOLA ESTADUAL DE SAPOPEMBA, SÃO PAULO – O ATAQUE TOMA FORMA NO BRASIL (2023)	123
5.4. ATAQUE À ESCOLA BÁSICA DE AZAMBUJA, EM PORTUGAL (2024)	130
CONSIDERAÇÕES FINAIS	136
REFERÊNCIAS	141

A MINHA HISTÓRIA

Pensei seriamente em intitular essa parte da dissertação “justificativa”, mas lembrei da bell hooks (2013) dizendo que era uma escritora que por acaso se tornou professora. Meus três prêmios de poesia no Ensino Fundamental não me deixariam fugir desse ponto de partida, que também é o ponto de partida do meu amor pela escrita. Minha mãe sempre conta a história de como eu fiquei obcecada pela cedilha tão logo que aprendi a ler. Eu inventava mundos e morava neles.

Nunca parei de fazer isso. Para mim, a graça das histórias era não terem limites. Embora eu não tenha crescido particularmente desassistida, até os 24 anos fui uma autista não diagnosticada. Crescer foi tão clichê quanto um roteiro de filme norte-americano da Sessão da Tarde, a diferença é que eu não tive a minha transformação glamurosa, em que passei a performar meu papel de gênero designado e ser desejada pelo menino mais bonito da escola. Eu nem sabia se gostava de meninos. O bullying e a inadequação continuaram, assim como o isolamento, até a graduação no Ensino Médio.

Meu computador sempre foi o meu refúgio. Quando era pequena, vivi os últimos suspiros da internet discada e esperava 30 minutos (equivalentes a três anos) para o site da Barbie carregar. Tive uma conta no Orkut muito nova, desobedecendo as diretrizes de usuário, e postava fãfics d’As Crônicas de Nárnia no fórum de uma Comunidade. Conversei até a madrugada com meus amigos virtuais no MSN dias a fio, e tem alguns com quem mantenho contato até hoje. Em 2009 criei uma conta no Twitter para acompanhar a vida das celebridades. Baixei um emulador de Super Nintendo para jogar meu jogo favorito, Chrono Trigger, um RPG de combate em turnos ilustrado pelo falecido criador de Dragon Ball Z, Akira Toriyama – e ainda planejo “zerá-lo” mais uma vez quando defender minha dissertação.

Sei que parece que estou falando em códigos, mas esse é um sumário da minha relação com a rede mundial de computadores na primeira década dos anos 2000. Talvez alguns se identifiquem com alguns pontos, talvez não, mas o fato é que a internet me proporcionou habitar vários mundos, longe da supervisão da minha família e da realidade que tanto me afligia, me expressar e me (re)conhecer enquanto sujeito. Sei que ainda é da mesma forma para muitos jovens e entendo perfeitamente. Quero que a internet seja um lugar bom, nem sempre é, mas há espaço e possibilidade de melhora.

Então, em consideração com a Anna Beatriz dos 12 aos 17 anos, considero importante ressaltar que, independentemente do quão duro possa parecer o que eu escrevo

aqui, essa dissertação vem de um lugar de afeto e de compreensão de como a adolescência não é fácil e que buscar formas de evitá-la não é incomum.

Da perspectiva acadêmica e profissional, todos os caminhos me trouxeram até aqui. Em 2012, com 14 anos, fiz uma postagem no Facebook defendendo a Marcha das Vadias e isso causou um grande rebuliço na minha família. Meu finado (e amado) avô mandou um e-mail escandalizado para a minha madrinha, dizendo que eu deveria redirecionar minhas habilidades de escrita para algo proveitoso, deixando essas “besteiras” de feminismo.

Tentou me “endireitar” de várias formas, inclusive na faculdade de Direito, que cursei no UniCEUB, onde ele lecionava a matéria de Direito Penal – Parte Especial. Me graduei no segundo semestre de 2020, com gosto pela criminologia, algo que tínhamos em comum. Não consegui largar o feminismo, que me abriu – e ainda abre – tantas portas.

Tive boas experiências formativas, minha trajetória profissional me permitiu estagiar tanto na Vara da Infância e da Juventude do Tribunal de Justiça do Distrito Federal e Territórios, trabalhando com Medidas Socioeducativas, quanto na Defensoria Pública do Distrito Federal, atuando no Núcleo de Defesa da Mulher em situação de violência doméstica. Comecei a fazer uma Pós-Graduação em Teoria Psicanalítica que fez toda a diferença. Conheci tantas pessoas, autores e teorias que mudaram a minha vida que é difícil enumerá-las, mas nunca abandonei o sonho de lecionar.

Vovô queria que eu fosse advogada, juíza, promotora... Projeções naturais de quem seguiu (e obteve sucesso) seguindo estes passos, acredito eu. Apaixonados pela poesia e apesar das divergências, tínhamos planos de escrever algo juntos, no Direito e fora dele, mas em março de 2021 eu o perdi em decorrência da pandemia do coronavírus. Uma experiência infeliz e compartilhada com tantas outras famílias, que me dilacerou e deixou cicatrizes que acreditei que jamais poderiam ser curadas. Me esqueci o que era sonhar.

Mas o PPGDH da UnB, que encontrei dois anos após uma perda tão brutal, tem sido infinitamente generoso comigo. Tenho me reencontrado e me reinventado, mas acima de tudo, tenho amado.

Por isso não há como não falar nessa dissertação sem falar em amor. No amor que perdi e que recebi. No amor que neguei e ofereci. No amor que me machucou e que me curou. No amor que me fez chorar e rir. No amor que escrevi e falei. Continuo falando.

Com certeza tem uma música do Milton Nascimento pra explicar isso.

INTRODUÇÃO

Esta dissertação busca investigar de que forma o discurso de ódio presente na internet tem se articulado com a violência nas escolas, especialmente aqueles promovidos por grupos masculinistas que incentivam jovens adolescentes a cometerem ataques em ambientes de aprendizagem. O estudo também busca analisar como a educação pode servir como uma ferramenta emancipatória e libertadora para repensar esses sujeitos e atuar de forma preventiva em relação às violências perpetradas.

O relatório “Ataques às escolas no Brasil: análise do fenômeno e recomendações para a ação governamental” de 2023, emitido pelo Ministério da Educação, ressalta a importância vital da escola na socialização, fornecendo educação e oportunidades de convivência. A escola é um local onde pessoas de várias idades têm acesso ao conhecimento e podem se desenvolver como cidadãos, promovendo valores de humanidade e solidariedade, de modo que é essencial que seja um ambiente de qualidade, que valorize a diversidade e incentive mudanças na cultura institucional, adotando novas práticas educacionais quando necessário (Brasil, 2023).

Apesar da potencialidade desse espaço emancipatório, a violência no ambiente escolar, assim como fora dele, não é um fenômeno recente. O que muda são as formas como essa violência é perpetrada, e, atualmente, a violência online nos espaços educacionais tem se tornado uma preocupação crescente para professores, alunos e familiares, sobretudo em relação aos ataques às escolas.

De acordo com o Relatório da Unesco sobre violência escolar e bullying (2019), a violência nas escolas têm causas enraizadas em normas sociais e de gênero, assim como em fatores estruturais e contextuais mais amplos, como a desigualdade de renda, exclusão social, marginalização e conflitos. Nesse contexto, os espaços online têm amplificado suas formas de propagação (Unesco, 2019). Isso ocorre porque espaços online refletem dinâmicas da sociedade contemporânea, e as situações pré-existentes se transmutam, mas continuam tentando proteger a hegemonia de determinados grupos.

Conforme Ministério da Educação:

O ataque às escolas é a principal e mais dramática manifestação da violência contra as escolas no Brasil. Por anos, era um fenômeno raro e isolado no país, contudo, a partir de 2017 é possível verificar um aumento vertiginoso de casos, exigindo atenção absoluta da sociedade brasileira e dos governos" (Brasil, 2023, p. 46).

Essas formas de violência não só violam direitos humanos a curto e longo prazo, mas também afetam negativamente tanto as vítimas quanto aqueles que testemunham as agressões, perpetuando um ciclo de violência.

Nesse contexto, faz-se necessária uma contextualização da cibercultura dos grupos masculinistas, que pratica inúmeras violências com o intuito de reafirmar a dominação masculina, combatendo uma suposta perda de espaço para outros grupos sociais, e está intimamente relacionada a esses ocorridos. O discurso de ódio praticado por esses sujeitos é posto, nesta dissertação, no centro da teia desses ocorridos: ainda que se transmutem as violências, todas perpassam essa performance inicial, simbólica e inescapável.

Em São Paulo, no dia 13 de março de 2019, dois ex-alunos entraram armados na Escola Estadual Raul Brasil e feriram onze pessoas, mataram oito e se suicidaram em seguida (G1, 2019). Durante as investigações, descobriu-se que o crime foi premeditado anonimamente em um fórum da internet, denominado Dogolachan, onde jovens foram incitados a cometê-lo (Siqueira; Guimarães, 2019).

Desde o ocorrido em Suzano, em 2019, foram vinte e cinco ocorrências de ataques e a maioria com uso de armas de fogo (Brasil, 2023). Os números não devem ser encarados de forma leviana, demonstrando que o aliciamento de jovens tem gerado resultados expressivos e preocupantes fora da rede de computadores. Com a incidência desses incidentes, a pergunta permanece a mesma: por quê?

Com esse panorama, antes de explorar possíveis respostas, há uma premissa máxima: é essencial que a educação, enquanto ferramenta emancipatória e libertadora, seja em e para direitos humanos. Formas de implementação dessa maneira de viver e aprender abrange algumas diretrizes já existentes, como a Agenda 2030 da ONU, que estabelece metas para promover a educação de qualidade e a igualdade de gênero. A Agenda 2030 destaca a importância de garantir que todos os alunos adquiram conhecimentos e habilidades para promover o desenvolvimento sustentável, a igualdade de gênero e uma cultura de paz e não violência (ONU, 2015).

Ademais, considerando a escola e os educadores como elementos-chave na prevenção e combate à violência, é imperativo fomentar um ambiente pedagógico consciente e alinhado com essas diretrizes. Uma educação emancipatória e libertadora é crucial para prevenir e combater a violência, requerendo educadores preparados para lidar com conflitos dentro e fora da sala de aula, bem como convidar os sujeitos a repensarem a forma como encaram suas vivências.

A presente dissertação se propõe a construir uma análise sobre gênero e sexualidade, com foco nas novas masculinidades contemporâneas, buscando entender o motivo pelo qual esses grupos têm ganhado tantos adeptos, sobretudo jovens, tanto online quanto offline, resultando em tragédias no mundo real, como os ataques às escolas. Entender a sexualidade masculina com suas ramificações e utilizar um ambiente pedagógico para desconstruí-la pode ser uma das saídas para diminuir esses incidentes violentos, especialmente considerando que jovens autores são cooptados no ambiente cibernético para cometer delitos no mundo material.

Pensando no caráter global desse fenômeno, a inclusão da perspectiva comparativa entre Brasil e Portugal no projeto, que não fazia parte do plano original, ocorreu devido à fortuita oportunidade de bolsa oferecida pelo Programa de Desenvolvimento Acadêmico Abdias Nascimento da CAPES. Esta bolsa foi usufruída de setembro de 2024 até março de 2025, na Universidade de Évora, na modalidade Mestrado Sanduíche, sob a supervisão da Profa. Dra. Madalena Melo. Incorporar essa experiência multicultural à dissertação possibilitou a ampliação do panorama desses incidentes em outros países, bem como estratégias para prevenção e combate.

O objetivo geral desta pesquisa é verificar se o discurso de ódio em ambientes virtuais têm se articulado com a violência nas escolas, com foco nos grupos masculinistas que incentivam jovens a cometerem ataques em ambientes escolares.

Os objetivos específicos são:

- I. Discutir a relação entre discursos de ódio, gênero, sexualidade, masculinidades, grupos masculinistas e violência nas escolas;
- II. Articular o marco legal pertinente ao objeto da dissertação e a educação libertadora para repensar novas masculinidades, aprofundando-se em estratégias que incidem de forma preventiva e estratégica em relação à temática discutida, tanto no Brasil quanto em Portugal, no âmbito da legislação e das políticas públicas;
- III. Analisar 2 ataques escolares que ocorreram no Brasil e 2 ataques escolares que ocorreram em Portugal, a partir do enquadramento midiático de veículos de notícia brasileiros e portugueses acerca dos incidentes;

Por fim, a metodologia utilizada terá uma abordagem qualitativa e utilizará o método comparativo, pela perspectiva do enquadramento midiático de Goffman (2012),

visando estabelecer critérios objetivos de avaliação de cada incidente, para contribuir para esse tema contemporâneo tão inquietante no âmbito da sociedade brasileira.

1. ECOS DA REDE, FERIDAS NA ESCOLA: MISOGINIA, SUBCULTURAS E ATAQUES NO BRASIL

*“Eu ouvia mãe dizer:
Ai, meu Deus, como eu queria
Que esse cabra fosse homi
Cabra macho pra danar
Ah, mamãe, aqui estou eu
Mamãe, aqui estou eu
Sou homem com H
E como sou!”*

(Homem com H – Ney Matogrosso)

Com o crescimento exponencial da internet no segundo milênio, supostamente, consolidou-se uma cultura própria, conhecida como cibercultura. Essa noção, desenvolvida por Pierre Lévy (1997) surge como uma fábula para fantasiar sobre sujeitos que se expressam e compartilham experiências no ambiente digital de forma majoritariamente positiva. Entretanto, a internet, enquanto território fluido, descentralizado e, definitivamente, não-neutro, tornou-se igualmente fértil para a emergência de subculturas que reproduzem e intensificam padrões de desigualdade já existentes fora das telas.

O anonimato, a ausência de regulamentação efetiva e a lógica algorítmica que pode privilegiar a visibilidade de conteúdos mais extremos criam um ambiente propício para o florescimento de práticas hostis. Fóruns, redes sociais e comunidades online, que, alegadamente, viriam ser instrumentos de emancipação, passaram a ser utilizados também como espaços de propagação de discursos de ódio, de assédio e de violência simbólica e real.

É nesse terreno que o estudo das conexões entre cibercultura, violência online e discursos de ódio foi semeado. Esses fenômenos não podem ser compreendidos isoladamente, pois revelam como os ambientes digitais refletem – e simultaneamente amplificam – desigualdades históricas de gênero, raça, classe e sexualidade. A radicalização em comunidades virtuais dá origem a subculturas digitais criminosas que normalizam a misoginia, o racismo, a intolerância e incitam atos de violência no mundo físico.

A análise crítica desse campo, portanto, exige uma perspectiva interdisciplinar que considere os atravessamentos entre tecnologia, cultura, política e relações de poder. O

presente capítulo debruça-se sobre conceitos-chave para o desenvolvimento do *corpus* da dissertação.

1.1. DA PROMESSA DE EMANCIPAÇÃO À LEGITIMAÇÃO DO ÓDIO: POR QUE O CONCEITO DE CIBERCULTURA DEVE SER REVISTO?

O conceito de cibercultura foi desenvolvido por Pierre Levy e surgiu num contexto propiciado por três pilares: “a interconexão, a criação de comunidades virtuais e a inteligência coletiva” (Levy, 1997, p. 127). O ciberespaço possibilita a propagação de movimentos diversos, sociais e culturais de forma universal, mas não total, permitindo uma participação comunitária e comunicação, movida pela possibilidade de autonomia e alteridade que a fazem crescer exponencialmente. É assim que nascem as ciberculturas.

Ao assumir esse contexto de autocomunicação em massa, a internet se tornou o novo rosto dos movimentos sociais no século XXI, sendo que estas mobilizações sociais são enfatizadas por um sentimento de pertencimento e de entusiasmo comum, o que gera um engajamento positivo (Castells, 2013).

Por analogia, pode-se dizer o contrário. Nos fóruns da internet, que também compõem a cibercultura, os membros encontraram a mesma oportunidade de conscientização do que uma comunidade cibernética com uma pauta social, porém usam este alcance para disseminar ódio e premeditar crimes. Isso é facilitado pela ferramenta do anonimato, que está atrelada com força aos ambientes virtuais e perpetra violências.

A violência online, que abrange os discursos de ódio, pode ser interpretada como simbólica, que, segundo Bourdieu (2001) se dá em razão de os sistemas simbólicos serem moldados por relações de poder. Atua por meio de símbolos de poder legitimados, que conferem autoridade sem que seja necessário recorrer à força para exercer dominação, como os marcadores de gênero. A eliminação desse poder impositivo, exercido através dos sistemas simbólicos, exige a conscientização sobre a arbitrariedade dos significados que esses sistemas produzem socialmente.

Embora a violência online se caracterize por ser simbólica, isto não quer dizer que ela não terá desdobramento no espaço físico. Por ter diversas ramificações, a violência é transversal e se modifica a todo instante. Um dos exemplos é o bullying, algo recorrente nas escolas, que, de forma recorrente, tem se transmutado para o cyberbullying. Tal fato não implica que o primeiro acabou, apenas que adquiriu mais meios para afetar suas vítimas.

Segundo Sousa (2021), o conceito de violência online ainda está em desenvolvimento e é resultado de numerosos conflitos. De um lado, a academia, organizações da sociedade civil e organismos internacionais têm criado projetos para mapear a rede e evidenciar a existência de violência. Esses esforços visam apoiar as vítimas, denunciar os agressores e ajudar na criação de políticas públicas para enfrentar esse problema. Por outro lado, representantes do mercado e grupos organizados tentam negar a existência dessa violência, encobri-la e silenciar as vítimas.

Para Butler (2004), pensar em violência é pensar em quais corpos são passíveis de luto. Há uma ponderação qualitativa de quem merece ou não viver e isso se dá através da valoração das diferenças, é como se tivesse a noção intrínseca na sociedade de que vidas de grupos minoritários não fossem tão relevantes quanto outras, aumentando a vulnerabilidade física destes.

Nesse sentido, defende que o luto não é uma experiência privada e os corpos de grupos vulneráveis que são perdidos nesse processo atravessam a comunidade política, pois o sujeito que se conecta com a trajetória e fim de determinado corpo enxerga, em alguma instância, que seu destino será o mesmo (Butler, 2004).

Ou seja, nesta visão (Butler, 2004) o corpo é a máxima expressão do que se é e do lugar de pertencimento, é paradoxalmente individual e coletivo, e o conceito de violência surge justamente como uma ameaça a essa integridade que ultrapassa o físico e alcança o simbólico, atingindo um lugar de vulnerabilidade de qualquer um que esteja inserido em uma comunidade.

“Essa vulnerabilidade, no entanto, torna-se altamente exacerbada sobre certas condições sociais e políticas, especialmente aquelas em que a violência é um modo de vida e os meios para garantir a autodefesa são limitados” (Butler, 2004, p. 49), o que é o caso do cenário brasileiro, e isso reflete no âmbito cibernético.

Assim, conforme a obra “Vida precária: os poderes do luto e da violência” (Butler, 2004) a violência surge da desumanização de vidas que, quando colocadas em perspectiva dos grupos dominantes, já são consideradas irreais, portanto, sequer fazem diferença. A violência física seria apenas um reflexo de uma desumanização constante e cultural, mas vai muito além do plano físico, permeando na mesma intensidade discursos e símbolos.

No que tange à violência online, que é um reflexo de como a violência supramencionada se embrenha na cultura, as autoras Sousa e Rodriguez Ávila (2023) acrescentam que além de simbólica, por se utilizar de meios para coagir, perseguir e intimidar

e ter grupos minoritários como alvo, também é sistêmica, vez que reproduz e transmuta o que já é vivenciado no mundo físico.

Novamente referenciando Butler (1997), em “Discurso de ódio: Uma política do performativo” o conceito de discurso de ódio a ser utilizado nesse projeto, define-o como um discurso que machuca; um ato performativo; uma ameaça que poderá ser materializada, mas que também pode fracassar em seu intuito. O que garante sua eficiência é o lugar de poder e determinadas condições de seu remetente, que revela ao destinatário que as relações de poder serão reafirmadas através desse ato corporal.

Nada obstante, é igualmente importante compreender que esse termo também pode ser utilizado para que o Estado continue a perpetrar certas violências ao se apropriar do que seria ou não um discurso lesivo:

Embora o discurso de ódio possa ser um dizer que é um tipo de fazer ou de conduta, ele só pode ser estabelecido como tal por meio de uma linguagem que autoritariamente nos descreva esse fazer; assim, o ato de fala se dá sempre dois passos à frente, ou seja, através de uma teoria do ato de fala que possui seu próprio poder performativo (e que, por definição, visa produzir atos de fala, reduplicando a performatividade que busca analisar). A descrição desse ato de fala é um fazer ou uma espécie de conduta de tipo igualmente discursivo e igualmente consequente. Isso, a meu ver, não poderia ser mais óbvio do que quando examinamos os modos altamente específicos como o julgamento, enquanto enunciado legal, determina o discurso de ódio (Butler, 1997, p. 105).

Com esse contexto, nota-se, diferentemente do que Castells (2013) e Levy (1997) propõem, esse espaço cibernético disruptivo que movimenta comunidades é muito mais ambíguo do que se entendia outrora, sobretudo quando se fala de grupos considerados minoritários e a criação de novas formas de violá-los.

É nesse lugar cinzento que surge a denominada machosfera. Primeiramente, cumpre ressaltar que a convergência entre a machosfera, a violência online e o discurso de ódio configura um desafio complexo e em constante evolução na era digital, exigindo uma análise crítica e interdisciplinar.

A machosfera é um ecossistema multifacetado de plataformas e comunidades virtuais que tem atraído atenção significativa por difundir ideologias antifeministas que, em certos casos, se vinculam a episódios de violência no mundo real (Fitzgerald, 2020). Esse ambiente digital favorece a proliferação de discursos misóginos frequentemente disfarçados de mera argumentação racional ou opinião, contribuindo para a normalização do ódio baseado no gênero.

Conforme observam Santini et al. (2024), o que se convencionou chamar de “machosfera” é formado por múltiplas subculturas masculinas que, embora apresentem divergências internas e, por vezes, até contradições, compartilham um núcleo discursivo comum: a exaltação da “masculinidade tradicional”, também entendida como masculinidade hegemônica, e a crítica ao avanço de pautas feministas, não se esgotando nelas, pois há um ataque a todos os corpos vulnerabilizados e suas interseções.

Dessa forma, a sociedade se depara com um ambiente híbrido, de crescimento exponencial, que combina elementos tradicionais do que se convencionou chamar de dominação masculina com novas práticas de expressão violentas de masculinidades subordinadas, as quais são mobilizadas para reconstruir uma forma de hegemonia masculina no espaço digital e também fora dele.

No Brasil, segundo Santini et al. (2024), destacam-se quatro grupos principais nesse ecossistema: os MGTOW (sigla para *Men Going Their Own Way*, ou "Homens Seguindo Seu Próprio Caminho"), os Incels (*Involuntary Celibates*, ou "Celibatários Involuntários"), os PUA (*Pick Up Artists*, ou "Artistas da Conquista") e os chamados Red Pill, estes últimos inspirados numa apropriação distorcida da metáfora do filme *Matrix* (1999), em que tomar a "pílula vermelha" simbolizaria uma suposta revelação da realidade. Dentro da machosfera, essa revelação consiste na crença de que os homens estariam sendo sistematicamente prejudicados por uma alegada dominação feminina, e que o feminismo seria uma ameaça à ordem social.

Esse discurso fundamenta-se na ideia de que os homens seriam vítimas de um sistema que privilegiaria as mulheres, invertendo, assim, a lógica das opressões de gênero. Para Santini et al. (2024), o ambiente digital tem sido decisivo para a propagação dessas concepções – que não são novidade para a sociedade, mas assumem outra roupagem na rede mundial de computadores –, mormente através da atuação de influenciadores digitais que promovem conteúdos marcadamente misóginos e incitam práticas de hostilidade contra as mulheres.

No entanto, limitar o problema aos influenciadores seria negligenciar suas raízes mais profundas, porquanto estão enraizadas nas próprias dinâmicas estruturais da sociedade e se reproduzem no meio digital. Como argumenta Poland (2016), a misoginia virtual não deve ser compreendida como um fenômeno isolado, pois é uma continuação e amplificação das formas de dominação masculina já presentes nos contextos *offline*. O assédio digital não emerge do nada. Ao revés, se ancora em valores e atitudes misóginas há muito naturalizadas,

intensificado por estruturas de poder que beneficiam homens, sobretudo os brancos, cisgêneros e heterossexuais.

O anonimato e eventual falta de responsabilização proporcionados pelas plataformas digitais criam um ambiente propício à proliferação de discursos sexistas e práticas violentas. A crença coletiva na suposta marginalização masculina, conjuntamente à rejeição sistemática do feminismo, bem como a outros movimentos sociais, fomenta a formação de comunidades online que reforçam padrões agressivos de comportamento.

Tais comunidades funcionam como espaços de validação, onde homens compartilham sentimentos de frustração, rejeição e ressentimento, convertendo essas emoções em discursos de ódio e violência direcionados contra mulheres e outros grupos vulneráveis. A partir disso, constituem-se subculturas digitais de desvio (Becker, 2008), nas quais o pertencimento é oferecido àqueles que se percebem excluídos social, afetiva ou economicamente, inclusive jovens em fase de construção identitária.

Nessas redes, a violência contra grupos considerados vulneráveis é incentivada. Fóruns anônimos e comunidades virtuais funcionam como o berço de práticas violentas que se organizam a partir de uma concepção interna própria, orientada por uma tentativa de ruptura com os padrões sociais estabelecidos e sustentada por argumentos ideológicos que visam conferir legitimidade à misoginia e tantas outras formas de odiar o outro.

A produção acadêmica sobre o tema tem se intensificado, especialmente no que se refere ao papel da machosfera na disseminação da misoginia, na incitação à violência online e na propagação de discursos de ódio (Farrell et al., 2019; Marwick e Caplan, 2018). Ademais, o crescimento desse fenômeno traz à luz a necessidade urgente de enfrentar as desigualdades estruturais e os desequilíbrios de poder que sustentam esses comportamentos, o que requer estratégias multisetoriais, incluindo ações educativas, políticas públicas e soluções tecnológicas que possam mitigar os danos da misoginia digital e promover um ambiente virtual mais inclusivo e equitativo (Ringrose, 2018).

O espaço digital tornou-se um cosmos em expansão para a violência e tais formas de agressão atingem desproporcionalmente mulheres, corpos feminilizados e comunidades marginalizadas, de forma que é urgente a tomada de medidas eficazes para o seu enfrentamento (Valle, 2020). É fundamental reconhecer que a misoginia digital não se limita a desvios individuais, refletindo normas sociais arraigadas e estruturas de poder patriarcais, de sorte que tal realidade é ainda agravada pelos algoritmos das redes sociais, que criam bolhas de filtragem nas quais conteúdos misóginos são reiterados e validados.

Portanto, a análise das dinâmicas deve considerar a articulação entre gênero, raça, classe, orientação sexual e outras categorias sociais.

A questão sobre os discursos de ódio, bem como demais formas de violência encontradas no ambiente virtual, é que eles não se encerram na redoma cibernética: em abril de 2011, a chacina realizada na Escola Municipal Tasso da Silveira, em Realengo, no Rio de Janeiro, a primeira que se teve notícia no Brasil, foi vista como uma reação ao bullying que o autor sofria.

Apesar do relato de um dos sobreviventes de que o assassino atirou em meninos para machucar e em meninas para matar (G1, 2011), essa informação foi apenas mais um detalhe aos olhos do povo e das autoridades, uma vez que o crime, por si só, já era impactante e aterrorizante o bastante.

Despercebido também passou o fato do executor deixou uma carta de suicídio pedindo que os impuros não o tocassem, chamando-os de fornicadores e adúlteros, dizendo que não poderiam ter contato direto com um homem virgem. Uma reportagem publicada na ocasião do ataque disponibilizou o conteúdo na íntegra:

Primeiramente deverão saber que os impuros não poderão me tocar sem luvas, somente os castos ou os que perderam suas castidades após o casamento e não se envolveram em adultério poderão me tocar sem usar luvas, ou seja, nenhum fornicador ou adúltero poderá ter um contato direto comigo, nem nada que seja impuro poderá tocar em meu sangue, nenhum impuro pode ter contato direto com um virgem sem sua permissão, os que cuidarem de meu sepultamento deverão retirar toda a minha vestimenta, me banhar, me secar e me envolver totalmente despido em um lençol branco que está neste prédio, em uma bolsa que deixei na primeira sala do primeiro andar, após me envolverem neste lençol poderão me colocar em meu caixão. Se possível, quero ser sepultado ao lado da sepultura onde minha mãe dorme. Minha mãe se chama Dicéa Menezes de Oliveira e está sepultada no cemitério Murundu. Preciso de visita de um fiel seguidor de Deus em minha sepultura pelo menos uma vez, preciso que ele ore diante de minha sepultura pedindo o perdão de Deus pelo o que eu fiz rogando para que na sua vinda Jesus me desperte do sono da morte para a vida eterna.

Eu deixei uma casa em Sepetiba da qual nenhum familiar precisa, existem instituições pobres, financiadas por pessoas generosas que cuidam de animais abandonados, eu quero que esse espaço onde eu passei meus últimos meses seja doado a uma dessas instituições, pois os animais são seres muito desprezados e precisam muito mais de proteção e carinho do que os seres humanos que possuem a vantagem de poder se comunicar, trabalhar para se alimentarem, por isso, os que se apropriarem de minha casa, eu peço por favor que tenham bom senso e cumpram o meu pedido, por cumprindo o meu pedido, automaticamente estarão cumprindo a vontade dos pais que desejavam passar esse imóvel para meu nome e todos sabem disso, senão cumprirem meu pedido, automaticamente estarão desrespeitando a vontade dos pais, o que prova que vocês não tem (sic) nenhuma consideração pelos nossos pais que já dormem, eu acredito que todos vocês tenham alguma

consideração pelos nossos pais, provem isso fazendo o que eu pedi (Leta, 2011).

Apesar da forma específica como o perpetrador expressou o desejo do sepultamento, o atirador foi enterrado de maneira convencional por coveiros, em 22 de abril de 2011, depois de o corpo permanecer quinze dias no Instituto Médico Legal, sem que nenhum parente fosse reclamar ou mesmo fazer o simples reconhecimento de seu corpo (Lorenzi, 2011).

Em março de 2019, o Brasil foi novamente assombrado por outro evento similar: em Suzano, São Paulo, na Escola Estadual Professor Raul Brasil, dois ex-alunos adentraram o ambiente de aprendizagem, deixaram oito mortos e, seguidamente, cometeram suicídio (G1, 2019), orquestrando o ato do mesmo modo que se vê acontecendo nos Estados Unidos em tiroteios em massa.

O crime foi premeditado anonimamente em um fórum da internet, onde jovens foram incitados a cometê-lo, um deles supostamente chegando a agradecer um dos administradores do *site* antes do ato, com a seguinte mensagem:

Todos nós e principalmente o recinto será citado e lembrado. Nascemos falhos mas partiremos como heróis. O contato nós (sic) trouxe tudo dentro dos conformes. Ficamos espantados com a qualidade, dignas (sic) de filmes de hollywood (sic). Infelizmente não existe (sic) locais para testarmos e tudo acontecerá de forma natural, com a aprendizagem no momento do ato. Fique com Deus, meu mentor. O sinal será a música no máximo 3 dias depois estaremos diante de Deus, com nossas 7 virgens. Levaremos a mensagem conosco (Siqueira; Guimarães, 2019).

O administrador supracitado, de codinome DPR, confirmou que os atiradores eram de fato frequentadores do fórum, utilizando os codinomes *luhkrcher666* e *IguY-55chaN* para acessar o site, e que estavam buscando meios de conseguirem armas com facilidade. Mas essas conversas que tiveram foram deletadas e DPR disse que jamais divulgaria seu real conteúdo (Siqueira; Guimarães, 2019).

Mais tarde, descobriu-se que havia um terceiro envolvido nesse atentado, um menor de idade, que foi indiciado pelo cometimento de atos infracionais, tendo sido divulgado que ele se submeteria a exames psicológicos e psiquiátricos (Lira, 2019).

Coincidentemente, no ano anterior ao ataque na Escola Raul Brasil, ocorreu a condenação a 41 anos de prisão de Marcelo Valle Silveira Mello (Vianna; Hising, 2018), criador do fórum onde os atiradores de Suzano premeditaram o crime, o *Dogolachan*, sendo associado ao denominado “Massacre do Realengo” por fazer parte dos *Homini Sanctus* (Saturno, 2018), seita cibernética conhecida por disseminar ódio às minorias e defender

estupro de vulneráveis e de menores, da qual o assassino do Rio de Janeiro também participava e, inclusive, agia em nome. Associação criminosa, incitação ao cometimento de crimes e terrorismo foram alguns dos tipos penais em que ele se enquadrou.

Com o “Massacre de Suzano”, o Dogolachan e seus participantes foram trazidos à superfície novamente. E essa não foi a última ocorrência desse tipo. O fórum “Dogolachan” é há muito conhecido por sua potencialidade lesiva a autonomia de grupos minoritários. Segundo Fernandes Rodrigues (2023), a organização destaca-se por seu papel central em várias notícias de grande repercussão no país. Além de terem celebrado o ataque de Suzano, também reivindicaram um outro ocorrido que ocorreu numa creche em Santa Catarina, em que três crianças e duas funcionárias foram assassinadas a golpes de facão.

Segundo o autor:

O neologismo “Dogolachan” é, morfologicamente, formado pelas palavras “Dogola” e “chan”. No que está associado ao “Dogola”, acredita-se estar atrelada ao meme de um cachorro com feição sorridente e de pelagem branca. Esse animal é, basicamente, uma mascote, um símbolo da organização. Quanto ao “chan”, consigna ser a abreviação da palavra channels (canais) na língua inglesa, alusão aos fóruns digitais nos quais é possível publicar mensagens anônimas e criar tópicos de discussão. Os chans investigados reúnem os “Jorges de quarto”, homens que flertam com racismo, complôs, misoginia, estupro, antissemitismo, LGBTQIAfobia, dentre outras violências na tentativa viralizar na Internet. Para exemplificar isso, é viável pensar naqueles rapazes que realizaram massacres escolares, os quais, nessa linguagem sociotípica dos chans, poderiam ser chamados de “os maiores Jorges”, uma vez que cumpriram com a sua palavra.

O “Dogolachan” é, neste texto, o nome de uma organização neonazista que funciona no Telegram cujo número de integrantes é bastante instável, pondo que, a cada semana, saem e entram novos usuários. Essas “jorgices” e “dogolices” não se iniciaram recentemente, haja vista que, desde 2013, existem versões do “Dogolachan” com diferentes líderes (Fernandes Rodrigues, 2023, pp. 202-203).

Pelo que foi exposto, é possível concluir que o “Dogolachan”, inicialmente um fórum anônimo, que já esteve na *deep web*, assume diferentes roupagens, líderes e hospedeiros para propagar suas violências.

Com essas percepções, é possível concluir que a propagação da violência online e do discurso de ódio no interior da machosfera tem implicações sociais graves, contribuindo para um ambiente de intimidação e medo, especialmente para grupos vulneráveis, e que não se encerra no ciberespaço. O anonimato na internet incentiva comportamentos abusivos que muitas vezes não seriam praticados em interações presenciais. O discurso de ódio, frequentemente mascarado como humor ou sátira, normaliza atitudes violentas e contribui para a desumanização de corpos vulneráveis.

Dados recentes revelam uma escalada preocupante nas manifestações de ódio nas plataformas digitais. Em 2022, a Central Nacional de Denúncias da Safernet (2025) identificou um crescimento de 67,7% nas notificações envolvendo crimes motivados por discursos de ódio em relação ao ano anterior. Dentre as diversas categorias, a misoginia chamou atenção pelo aumento expressivo: as denúncias desse tipo de violência cresceram 251% em comparação com 2021.

Essa tendência também é observada pelo Observatório Nacional de Direitos Humanos (2025), que analisou o período entre 2017 e 2022 e constatou que o tipo de crime mais denunciado na Central Nacional de Denúncias de Crimes Cibernéticos foi a apologia a crimes contra a vida. A misoginia, nesse cenário, ocupou o segundo lugar entre os discursos de ódio mais reportados.

Ainda segundo o ObservaDH (2025), entre janeiro de 2021 e setembro de 2023, a Ouvidoria Nacional de Direitos Humanos recebeu 29.297 denúncias de violações cometidas no ambiente virtual. A violência contra mulheres apareceu como a mais recorrente, com 4.953 registros em 2021, 5.669 em 2022 e 4.551 até setembro de 2023 – valores que, em cada ano, corresponderam a aproximadamente metade do total de queixas recebidas.

Em seguida, os casos envolvendo crianças e adolescentes também se destacaram. Foram contabilizadas 2.661 denúncias em 2021, número que subiu para 3.838 em 2022 – um salto de 44,2%. Contudo, houve retração em 2023, com 2.409 ocorrências até setembro, indicando uma queda de 37,2% em relação ao ano anterior. Mesmo assim, outros grupos em situação de vulnerabilidade também apresentaram aumentos relevantes nos índices de denúncia, o que acresce a necessidade de políticas específicas voltadas à proteção desses públicos nos espaços digitais.

Do ponto de vista etário, adolescentes entre 10 e 19 anos se mostraram particularmente expostos às violências digitais. Essa faixa etária respondeu por 17,1% das denúncias em 2021, 13,7% em 2022 e um preocupante salto para 24,1% em 2023, destacando a intensidade das experiências de cyberbullying, assédio e outras formas de agressão virtual vivenciadas por esse grupo.

Esses números alarmantes apontam para uma constatação incontornável: o mundo digital, cada vez mais entrelaçado à realidade material das pessoas, reproduz padrões de violência já existentes e potencializa-as, inaugurando novas dinâmicas de violação de direitos humanos

A violência online pode gerar impactos profundos na saúde mental das vítimas, provocando ansiedade, depressão e isolamento social. As narrativas veiculadas pela machosfera têm potencial criminógeno, considerando a correlação entre atitudes misóginas e os índices de violência contra mulheres (Thorburn, 2023). O risco de que discursos de ódio incitem a violência real é uma preocupação crescente, exemplificativamente, o chamado “levante incel” (*incel rebellion*), responsável por mortes e ferimentos, corrobora o potencial letal da radicalização online e a urgência de estratégias de intervenção (Ging, 2017).

Manifestações públicas de autores de crimes revelam motivações alinhadas às ideologias da machosfera, demonstrando sua capacidade de fomentar extremismos (Fontanesi et al., 2024), o que foi demonstrado nos dois ataques às escolas mencionados neste tópico. Em que pese nem todos os sujeitos expostos a tais conteúdos tornem-se violentos, sua normalização contribui para a consolidação de uma cultura de violência contra corpos historicamente subjugados.

Embora a relação entre a machosfera e os ataques escolares ainda esteja delineando-se no âmbito das produções acadêmicas, incluindo por meio da presente dissertação, evidências emergentes indicam possíveis conexões entre o consumo de ideários misóginos e a prática de atos violentos.

Conforme foi pincelado, os autores de ataques escolares que ocorreram no Brasil manifestaram visões de mundo misóginas e mantinham contato com conteúdos da machosfera, sugerindo uma influência da radicalização digital em suas ações. Esses indivíduos frequentemente expressam sentimentos de alienação, ressentimento e desejo de vingança, os quais podem ser intensificados pelas narrativas misóginas encontradas online (Arbeit et al., 2022).

Observe-se que a escolha de trabalhar o viés da misoginia como uma das raízes principais desse problema, ainda que afete corpos vulnerabilizados diversos, se dá pela própria escolha dos integrantes da machosfera em se dividirem em grupos que se denominam utilizando nomenclatura que remete à dicotomia de gênero e também envolvem a sexualidade desses sujeitos – ou ausência dela.

Ainda que não se possa estabelecer uma relação causal direta quanto a esse fenômeno crescente e os ataques escolares, sob o risco de, equivocadamente, fomentar pânicos morais em relação ao uso da internet, é fundamental reconhecer que a machosfera pode exercer influência sobre sujeitos vulneráveis, amplificando sentimentos de exclusão e fracasso, especialmente entre jovens homens que se percebem marginalizados (Renström e

Bäck, 2024). A radicalização nesses casos pode ser multifatorial, envolvendo também questões de saúde mental, isolamento social e acesso a armas de fogo.

Com esse contexto, é possível verificar que a possibilidade de se expressar e desenvolver autonomia no espaço cibernético carrega uma duplicidade, que tem gerado alguns resultados expressivamente negativos, como a consolidação de um espaço que vai além da cibercultura utópica de Levy (1997), mas sim uma subcultura – ou seria cibercultura? – criminal ampla, com ramificações no mundo físico e virtual, conceituada da seguinte forma:

A teoria funcionalista da anomia tem sido desenvolvida por Richard. A. Cloward e L. E. Ohlin, como teoria das subculturas criminais, baseada na diversidade estrutural das chances de que dispõem os indivíduos de servir-se de meios legítimos para alcançar fins culturais. Segundo estes autores, a distribuição das chances de acesso aos meios legítimos, com base na estratificação social, está na origem das subculturas criminais na sociedade industrializada, especialmente daquelas que assumem a forma de bandos juvenis. No âmbito destas se desenvolvem normas e modelos de comportamento desviantes daqueles característicos dos estratos médios. A constituição de subculturas criminais representa; portanto, a reação de minorias desfavorecidas e a tentativa, por parte delas, de se orientarem dentro da sociedade, não obstante as reduzidas possibilidades legítimas de agir, de que dispõem (Baratta, 2002, p. 70).

A obra de Baratta traz, ainda, conceitos da teoria da delinquência, de Sykes e Matza, que é complementar a teoria de subculturas, demonstrando que o jovem de conduta desviante conhece a ordem social, no entanto, cria as próprias discriminantes de modo a justificar seu comportamento desviante e, assim, neutralizá-lo (técnicas de neutralização), acreditando adequar sua conduta à norma vigente com a sintetização dos valores sociais e das exceções e justificações aprendidas com a integração proporcionada pelas subculturas de bandos juvenis (Baratta, 2002).

Sykes e Matza (1957) esclarecem que o comportamento desviante não necessariamente nega os valores convencionais, mas cria justificativas momentâneas que suspendem a culpa ou a responsabilização. Os sujeitos continuam reconhecendo a legitimidade da norma social, mas elaboram narrativas que os eximem individualmente de cumpri-la, utilizando-se de mecanismos como a negação da responsabilidade, a negação do dano, a condenação dos condenadores e o apelo a lealdades superiores.

O ataque em Suzano pode ser interpretado como um resultado trágico da comunicação facilitada que permitiu aos perpetradores o acesso a uma subcultura desviante, a qual se desenvolveu significativamente no ambiente online. Pelo viés das teorias de Sykes e Matza (1957), compreende-se que tais indivíduos, mesmo imersos nessa subcultura, não

necessariamente rejeitam os valores convencionais da sociedade, mas criam a uma própria régua moral no intuito de justificar suas atitudes.

Destarte, empregam as técnicas de neutralização para justificar seus atos, como se estivessem combatendo um “mal maior”. Assim como Baratta (2002) explora, esses jovens constroem suas próprias discriminações para legitimar seus comportamentos desviantes, sentindo-se injustiçados pelo meio social em que estão inseridos e tentando retomar uma ideia de poder e masculinidade hegemônica que sequer tem a confirmação de que um dia existiu ou foi performada por qualquer homem.

Sem a rede mundial de computadores e a possibilidade de anonimato, é de se pensar, embora sem a pretensão de fazer qualquer exercício de futurologia, que esses sujeitos não tivessem encontrado um espaço tão acessível para expressar sua ira e formar um grupo coeso. O isolamento social dos autores e a alta reprovabilidade de suas condutas outrora representariam obstáculos consideravelmente maiores, sobretudo sem o acesso ilimitado à internet, que se tornou o principal ponto de encontro para essa subcultura e que, por tal razão, atuou como um catalisador, amplificando tendências latentes e facilitando a escalada de comportamentos desviantes que culminaram na tragédia.

Nesse sentido:

A formação de uma subcultura é, ela mesma, provavelmente, a mais difusa e a mais eficaz das técnicas de neutralização, visto que nada permite uma tão grande capacidade de atenuar os escrúpulos e de procurar proteção contra os remorsos do superego, quanto o apoio enfático, explícito e repetido, e a aprovação por parte de outras pessoas (Baratta, 2002, p. 81).

A subcultura criminal inova-se com a apresentação das alternativas ilícitas para os problemas destes indivíduos e se propaga com o fácil acesso aos mecanismos de aprendizagem; os usuários mais antigos ensinam aos mais novos como agir e fornecem as ferramentas, deste modo, criando uma ideia de pertencimento e propósito para pessoas até então se consideram rejeitadas nos meios sociais. Assim:

Muitos tipos de atividade desviante provêm de motivos socialmente aprendidos. Antes de se envolver na atividade em bases mais ou menos regulares, a pessoa não tem noção dos prazeres que dela podem ser obtidos; toma conhecimento deles no curso da interação com desviantes mais experientes. Aprende a ter consciência de novos tipos de experiência e a pensar neles como prazerosos. O que certamente pode ter sido um impulso aleatório de experimentar algo novo torna-se um gosto estabelecido por algo já conhecido e experimentado. Os vocabulários nos quais motivações desviantes são expressas revelam que seus usuários os adquirem na interação com outros desviantes. O indivíduo *aprende*, em suma, a participar de uma subcultura organizada em torno da atividade desviante particular (Becker, 2008, p. 41).

Há de se ressaltar que os mecanismos de aprendizagem têm caráter social ainda que as atividades desviantes sejam realizadas de maneira privada, pois os meios de comunicação passaram a ser uma alternativa para suprir o contato face a face (Becker, 2008). É dizer que tornou-se possível a premeditação e o cometimento de crimes sem a necessidade de sair de casa, mantendo o anonimato, o que resguarda as comunidades dos fóruns.

O incentivo ao suicídio nesses espaços também é alarmante e a concretização, vil. Uma tentativa de indivíduos que se consideram desviantes de espetacularizar sua partida, fazendo-se finalmente serem percebidos como indivíduos autônomos. Veja-se:

Assim, a descarga em ato, fruto das demandas internas relacionadas ao princípio da inércia, acreditará buscar um nirvana, o qual, na verdade, será a expressão mortal da desistência da procura pela felicidade. O indivíduo fará da frase "Quem nada quer nada perde" seu mantra preferido, confiando que uma vida ascética e humilde será guarida de seus desejos não satisfeitos. Entretanto, as forças da pulsão de morte, apossando-se do que resta da vontade de viver, vão sussurrar ao seu ouvido palavras sedutoras e destrutivas. Arrasado, o ser ouvirá o convite para pôr fim à sua vida através de um ato que lhe parecerá delirantemente heroico. Um último gesto, carregado de significado vão: "Que minha façanha sirva de modelo a toda a terra", dirá no derradeiro instante. Acreditará demonstrar valentia quando, de fato, estará batendo em retirada (Gerchmann; Antunes, 2019, pp. 111-12).

Segundo Gerchmann e Antunes, (2019) esses jovens podem demonstrar uma profunda falta de apreço pela vida, tanto a sua quanto a dos outros. Sua conduta não é movida pelo ódio, pois ódio e amor são sentimentos que envolvem um objeto específico. Ao invés disso, eles apresentam uma indiferença quase psicótica, uma ausência de afeto que revela uma desistência das pulsões de vida em sua luta contra as forças desintegradoras da pulsão de morte. Esta é expressa na desobjetificação radical, tanto de si mesmos quanto dos outros.

Para os autores (Gerchmann; Antunes, 2019), no cerne dessa questão, encontra-se traumas precoces, sérios problemas sociais e distúrbios familiares, como abandono e violência. Os processos identificatórios estruturantes, quando falham em ajudar a elaborar as experiências primitivas, resultam em sentimentos de perseguição por imagens cruéis e lúbricas. Em algum momento, esse jovem pode sentir uma força intensa emergir, impulsionando-o a atos impensados na tentativa de escapar do sofrimento em que se encontra, buscando finalmente se distinguir pela força e coragem de acabar com uma vida pretensamente mal vivida.

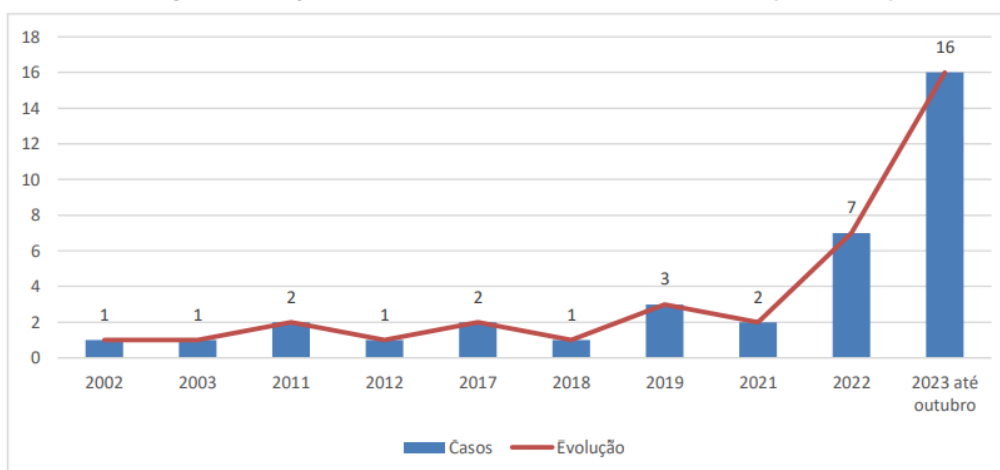
Dessa maneira, o denominado "Massacre de Suzano" veio para alertar, tanto a população quanto às autoridades, que os fóruns anônimos da internet deixaram de ser um espaço virtual qualquer e que essa subcultura tem crescido no Brasil, de forma que alguns de

seus membros podem vir a se tornar violentos, apenas aguardando o momento certo para orquestrar delitos de ódio contra outros grupos.

É interessante apontar que, após o ataque à escola Raul Brasil, houve conscientização estatal quanto aos danos ocorridos, bem como as tentativas de reparação. Um ano após o fato, a cidade inaugurou um Centro de Referência e Apoio à Vítima (CRAVI) e outras medidas foram tomadas, o que será devidamente aprofundado em capítulo pertinente. Entretanto, com essa intervenção estatal posterior ao ocorrido, surgem indagações como: será que existem mecanismos mais eficientes de prevenção e combate a essas tragédias?

No ano de 2023, o Governo Federal, por meio do Ministério da Educação, publicou o documento “Ataques às escolas no Brasil: análise do fenômeno e recomendações para a ação governamental” (Brasil, 2023) e trouxe um gráfico com o número de ocorrências de ataques escolares:

Gráfico 1: Evolução dos ataques de violência extrema às escolas no Brasil (2002-2023)



Fonte: SANTOS, C.; OLIVEIRA, L., 2023b. Elaboração do relator.

(Figura 1 – Gráfico da evolução dos ataques às escolas no Brasil)

É possível visualizar que desde Suzano, em 2019, foram vinte e cinco ocorrências e a maioria com uso de armas de fogo (BRASIL, 2023).

Nos dizeres do próprio documento oficial:

Dos 36 ataques aqui considerados, apenas 2 foram perpetrados por pessoas que não tinham tido contato com as escolas atacadas – justamente, os 2 ataques contra estabelecimentos que atendem, exclusivamente, instituições de educação infantil. Ocorridos em municípios de Santa Catarina (Saudades/2021 e Blumenau/2023), esses ataques compõem o fenômeno aqui analisado, sendo que o segundo foi inspirado no primeiro (coyocat crime ou crime por imitação). Em todos os demais ataques, os atos de violência contra as escolas foram perpetrados por alunos e ex-alunos; ou seja, pessoas que pertencem ou pertenceram às comunidades escolares

vitimadas, o que demonstra a necessidade de ações relacionadas à gestão democrática da escola, resolução pacífica de conflitos, clima e convivência escolar, justiça restaurativa, bem como ações permanentes que visam mitigar o impacto sobre os jovens do recrudescimento de retórica violenta na sociedade em geral, refletida no ambiente midiático (Brasil, 2023, p. 47).

Sobre o perfil dos perpetradores, o documento “Ataques às escolas no Brasil: análise do fenômeno e recomendações para a ação governamental” (Brasil, 2023) reuniu nove características:

1. São predominantemente do sexo masculino, sendo que muitos deles enfrentam um alto grau de isolamento social em interações presenciais, mas são ativos e engajados em plataformas online, frequentemente participando de comunidades extremistas;
2. Demonstram fascínio e uma propensão à violência, especialmente em relação a armas de fogo;
3. Adotam perspectivas opressoras e valores que incluem racismo, misoginia e tendências autoritárias, frequentemente associados a ideologias fascistas e nazistas. Muitas vezes consomem e promovem conteúdos e símbolos neonazistas;
4. Estão constantemente em busca de construir sua própria identidade e se afirmar, muitas vezes em resposta a uma sensação de falta de perspectivas na vida;
5. Expressam desdém e ressentimento em relação à comunidade escolar, instituições e à sociedade em geral;
6. Veem o ambiente escolar como um lugar de injustiça e sofrimento.
7. Buscam notoriedade através de atos violentos, frequentemente motivados por vingança, visando causar um alto número de vítimas para ganhar publicidade e reconhecimento em círculos que promovem o ódio. Demonstram um desejo desproporcional por poder e reconhecimento;
8. Vivenciam uma espécie de gamificação da vida, tentando virtualizar a realidade, o que pode resultar na perda de conexões empáticas com os outros.
9. Participam de uma subcultura extremista, consumindo e produzindo conteúdos de natureza odiosa e violenta.

Ante o exposto, a machosfera representa um fenômeno complexo na contemporaneidade, cuja presença no espaço digital alimenta narrativas misóginas, discursos de ódio e, em casos extremos, episódios de violência real. Misoginia e sexismo, colocados

como a raiz da formação desses sujeitos, embora distintos, operam em conjunto nesse ambiente, sendo que o sexismo naturaliza estereótipos e a misoginia, por sua vez, sendo o conceito mais enfatizado nesta dissertação, pune corpos que não se conformam às normas patriarcais.

Os efeitos dessa cultura online se estendem para além do espaço virtual, contribuindo para a interiorização de estereótipos e legitimação da violência. As comunidades da machosfera atuam como esferas de validação mútua, em que se critica a aparência física de mulheres e de outros homens, em uma perspectiva de competição contínua (Halpin et al., 2025), num constante e exaustivo empobrecimento da autoestima, que se insere num contexto multifatorial e leva sujeitos a extremos comportamentais, inclusive no sentido de cometerem atos ilícitos, como ataques à escolas, que são o foco da presente dissertação.

Casos paradigmáticos que serão analisados ao longo dessa dissertação pretendem demonstrar como a ideologia misógina pode se manifestar de forma letal. A radicalização de indivíduos em espaços virtuais, muitas vezes entrelaçada com visões extremistas de direita, aponta para a necessidade de enfrentamento urgente (Brace et al., 2023).

Reconhecer a gravidade desses discursos e suas consequências é passo fundamental para o desenvolvimento de políticas públicas, estratégias educacionais e até mesmo no diálogo acerca da regulação das plataformas digitais, com vistas à proteção dos direitos humanos e à construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

1.2. POBREZA POLÍTICA, PÂNICOS MORAIS E A IMPORTÂNCIA DE UMA EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA E LIBERTADORA EM GÊNERO E SEXUALIDADE

A pobreza, enquanto conceito, não se trata meramente de questão econômica, caracterizando-se pela falta de recursos materiais; essa definição leva em consideração a renda baseada em dados empíricos, mesmo estes também sendo produtos permeados por teorias e ideologias, e a coloca como uma eventualidade do capitalismo (Demo, 2010).

Pobreza vai além da falta de renda, “é sempre, também, humilhação, degradação, subserviência, e não apenas fome ou coisa parecida” (Demo, 2010, p. 7), de modo que é possível auferir seu papel como instrumento de discriminação e segregação. A pobreza existe porque se utilizam dela, é naturalizada porque há um propósito em colocá-la como uma eventualidade de um sistema, numa tentativa de isentar da culpa os responsáveis por promovê-la.

Em relação à pobreza política, para desenvolver esse conceito, importa falar, primeiramente, do conceito de dinâmicas de politicidade, entendida como “habilidade humana de, dentro das circunstâncias dadas, tomar o destino em suas mãos e construir a autonomia relativa possível como sujeito” (Demo, 2010, p. 10).

Destaca-se o conceito de autonomia relativa, pois, considerando que somos seres humanos inseridos num meio de convivência, não deveria haver indivíduos ou grupos soberanos em relação ao outro, mas não é o que se vê no cotidiano quando se fala das diversas ramificações da pobreza.

Por isso o conceito de politicidade possui dualidade, na medida em que permite autonomia, encontra formas de depredar a autonomia dos outros (Demo, 2010). Dessa forma, conclui-se que o cenário da política é de disputa, vez que não são todos capazes de se desenvolver nesse sistema, ficando à mercê das circunstâncias.

Os indivíduos, na medida em que adquirem autonomia, possibilidade de pensar criticamente, são capazes de movimentar as estruturas, o que viabiliza a democracia, mas a pobreza política aparece “como estigma de pessoas e sociedades que não conseguem tomar o destino em suas mãos; na condição de massa de manobra, não fazem história própria, fazendo parte da história secundária dos outros” (Demo, 2010, p. 25).

Compreende-se que a escola e os educadores ocupam posição estratégica na prevenção e no enfrentamento das violências. É preciso que esse espaço se organize a partir das diretrizes globais em diálogo com a realidade local, marcada pela cibercultura, pela circulação de discursos de ódio e pela reprodução de normas de gênero dentro das especificidades do Brasil.

Assim, quando pensamos em um cidadão em formação, alguém que um dia, ao completar dezoito anos, gozará da maioria que, em regra, possibilita a atribuição da plena capacidade de ação, enfatiza-se a importância do ensino em sua formação como meio para tornar-se um sujeito autossuficiente e crítico.

Esse sujeito, num ambiente democrático, irá votar, se relacionar com outras pessoas, se inserir no mercado de trabalho e fazer a máquina estatal girar, afinal, o Brasil é um corpo, e, como qualquer outro, compõe-se de matéria em dimensões micro e macro. Desse modo, é preciso pensar quem esse cidadão será, a partir da métrica de como a sociedade tem contribuído, em seus mais diversos ambientes, para a formação dele.

Na construção de um sujeito de direitos, há a centralização da educação enquanto ferramenta emancipatória, e, por consequência, eleva-se o lugar da escola, todavia, este é um

sensível espaço de disputa, “tanto da possível imbecilização quanto da gestação do confronto” (Demo, p. 93, 2010).

Quando se fala do lugar da politicidade, no tocante à educação, referenciando Paulo Freire, esclarece-se:

i) Todo processo educacional é um processo de influência, um jogo de poder, no qual o educador influencia, comumente, bem mais que o aluno; ii) no entanto, se há uma influência que sufoca, pode haver outra que liberta: no outro lado da relação pedagógica é mister encontrarmos um aluno que não diga amém na condição de objeto, mas possa reagir e emergir como sujeito. Entre as habilidades pedagógicas mais eminentes está aquela que consegue obter do aluno seu desenvolvimento cada vez mais autônomo, à medida que ele se expressa como sujeito capaz de história própria (Demo, 2010, p. 9).

Partindo da premissa do conceito de pobreza para além da questão econômica, o ambiente escolar tem sido esvaziado para se tornar mero espaço, vazio e faltante. Em resumo, pobre de modo que a imbecilização (Demo, 2010) tem ganhado destaque no cenário atual da educação, com professores desinteressantes, alunos desinteressados – e vice-versa.

Com essas considerações, é essencial que a educação nas escolas assuma esse dever de instigar o sujeito a formar a sua própria autonomia relativa, mas isso só é possível quando existe uma conscientização de que existe a violência, e, no espectro do que é violento, a pobreza política se embrenha. Mesmo porque o relatório Ataques às Escolas no Brasil: análise do fenômeno e recomendações para a ação governamental (Brasil, 2023) identifica o extremismo, ancorado no ódio às diferenças, como elemento estruturador dessas violências que atingem instituições educacionais.

Esse fenômeno é marcado pela presença de ideologias discriminatórias – por exemplo, racismo, misoginia, xenofobia, antidemocracia – que não se restringem ao espaço escolar, mas encontram nele um terreno simbólico privilegiado de propagação, de maneira similar ao fenômeno cibernético, resguardadas as particularidades de cada ambiente, é notório que se atravessam. O extremismo violento é visto como a expressão máxima dessas ideologias, capaz de transformar desigualdades estruturais em ataques concretos contra a comunidade.

A análise do relatório (Brasil, 2023) destaca que a radicalização está vinculada a fatores sociais, emocionais e identitários, como sensação de não pertencimento, busca por *status*, experiências traumáticas e exposição constante a narrativas de ódio, razão pela qual não se pode encarar essas situações como fatos isolados, sendo que o bullying pode ou não ser um fator, mas não é o único nem o determinante, como se irá analisar no corpo desta dissertação, no capítulo que revisita notícias jornalísticas de ataques.

Os ambientes virtuais assumem papel estratégico, tanto como espaço de cooptação de crianças e adolescentes quanto como difusores de conteúdos extremistas. Nesses espaços circulam materiais que vão desde estímulos à automutilação e ao suicídio até manuais neonazistas que ensinam a fabricar armas e organizar ataques a escolas e outros espaços públicos:

Nesse sentido, é fundamental destacar que, embora os casos relacionados à escola causem maior preocupação recentemente e tenham recebido especial atenção da mídia, é importante frisar que, especialmente no Brasil, embora crianças e adolescentes sejam os principais alvos de cooptação por parte dos disseminadores dos discursos de ódio, a escola não é o único alvo dos ataques extremistas. Tendo em vista que os ambientes virtuais também são espaços de socialização, é preciso destacar, como tem sido amplamente veiculado em diferentes meios de comunicação, tristes exemplos como:

1. Ocorrência do que tem sido chamado de “estupros virtuais” e coação sob ameaças diversas à exposição sexual;
2. Incentivo e coação à automutilação e ao suicídio;
3. Exposição a material gráfico e audiovisual de violência extrema, como vídeos de assassinatos, suicídios, automutilação, mortes acidentais em condições extremas, necrofilia, pornografia infantojuvenil e zoofilia, causando dessensibilização diante do extremo;
4. Distribuição de conteúdo neonazista e neofascista, que incluem: manuais de fabricação de bombas, armas impressas em 3D e manuais que ensinam a planejar ataques contra diversos ambientes públicos, como templos religiosos, escolas, shoppings centers e ataques a infraestruturas de cidades, como redes elétricas e rede de captação e distribuição de água (Brasil, 2023, pp. 57-58).

Em outros termos, embora os ataques escolares recebam maior atenção da mídia e da opinião pública, o relatório adverte que eles integram um fenômeno mais amplo. As violências extremistas atingem de modo sistemático populações historicamente vulnerabilizadas – pessoas negras, imigrantes, mulheres e a comunidade LGBTQIA+ –, minando laços sociais e fragilizando o exercício da cidadania. A escola torna-se alvo simbólico e material de um projeto regressivo que pretende anular conquistas democráticas e direitos humanos, sendo pressionada a reproduzir as mesmas lógicas de controle e exclusão que sustentam a barbárie.

Outro ponto levantado no relatório (Brasil, 2023) é a subnotificação de dados relacionados a crimes de ódio e violência contra grupos considerados minoritários. A ausência de estatísticas confiáveis conota impunidade e funciona como um estímulo para a continuidade dos ataques, reforçando a percepção de que tais práticas podem ser realizadas sem consequências (Brasil, 2023, pp. 53-62). Por isso é tão importante trazer para essa pauta o ódio que é destilado contra corpos vulnerabilizados e isso só pode ser feito não tratando esses ocorridos como casos isolados ou situações de bullying.

Com tal exposição, cumpre trazer ferramentas de enfrentamento para o mundo material, e uma das maneiras de fazê-lo é pelas diretrizes da Agenda 2030 (2015) da ONU. Esse compromisso internacional, assumido pelo Brasil, orienta políticas públicas voltadas à redução de desigualdades e à superação de injustiças históricas, funcionando como referência global para os temas aqui discutidos. A Agenda 2030, em suas diretrizes, oferece material para combater e compreender que a pobreza política, conforme descreve Demo (2010), e a violência simbólica que dela decorre exigem articulação com os direitos humanos e com uma educação capaz de libertar sujeitos.

Entre os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), estão a educação de qualidade e a igualdade de gênero. O ODS 4 estabelece que, até 2030, estudantes devem adquirir conhecimentos e competências que favoreçam o desenvolvimento sustentável. Isso inclui a educação para estilos de vida sustentáveis, os direitos humanos, a igualdade de gênero, a cultura de paz e não violência, a cidadania global, a valorização da diversidade cultural e o reconhecimento do papel da cultura no desenvolvimento (ONU, 2015).

A meta 4.a reforça a necessidade de ambientes inclusivos, seguros e sensíveis a questões de gênero, o que dialoga diretamente com a noção de que a escola pode ser tanto espaço de imbecilização quanto de emancipação (Demo, 2010). Não há como se esquivar de uma educação que vá além da perspectiva biologizante de masculino e feminino, uma compreensão mais aprofundada de gênero é o que possibilita a compreensão de como as masculinidades podem ser (des)construídas.

O ODS 5, em sua meta 5.2, propõe a eliminação de todas as formas de violência contra mulheres e meninas, em espaços públicos e privados, incluindo tráfico e exploração sexual. Essa diretriz também conecta-se aos debates sobre gênero e sexualidade no espaço escolar (Louro, 1997; 2000), uma vez que a escola, além de reproduzir normas e disciplinar corpos, pode também se constituir como campo de resistência. Por sua vez, o ODS 16 defende o fim do abuso, da exploração, do tráfico e de todas as formas de violência e tortura contra crianças, tema que se aproxima das reflexões apresentadas no presente trabalho, vez que esses ataques nas escolas perpetuam essa violência latente, muitas vezes entre pares, que não pode ser minimizada, ou tratada como um evento isolado.

A autonomia relativa torna possível o combate às estruturas que perpetuam “eventualidades” do sistema capitalista, pois o sujeito distancia-se da posição de objeto, manipulável e dependente, para se encaminhar em direção ao que acredita.

Com o acesso à informação cada vez menos centralizado, possibilitando que crianças e adolescentes busquem respostas no ciberespaço, é de se questionar a quem serve insistir em um ensino objetivo – ou objetal – e “apolítico”.

O conceito de pânico moral, segundo Stanley Cohen (1972) seria uma hipérbole estereotipada de algo que, supostamente, apresentaria um perigo para os valores sociais; muitas vezes esse pânico é alimentado pela mídia e por figuras associadas à um alinhamento político de direita, tanto política quanto religiosamente.

Segundo Miskolci (2007), o pânico moral não necessariamente viria de uma posição de irracionalidade no julgamento, mas de um sentimento por parte de um grupo de que instituições consolidadas estariam em risco, acarretando um aumento no controle social para resguardar a manutenção do que se considera uma ordem moral.

Acrescenta-se:

O conceito de pânico moral permite lidar com processos sociais marcados pelo temor e pela pressão por mudança social. Este conceito se associa a outros de muitas áreas como desvio, crime, comportamento coletivo, problemas e movimentos sociais, pois permite esclarecer os contornos e as fronteiras morais da sociedade em que ocorrem. Sobretudo, eles demonstram que o grau de dissenso (ou diversidade) que é tolerado socialmente tem limites em constante reavaliação (Miskolci, 2007, p. 112).

É importante fazer uma ressalva nesse conceito pois, considerando que o presente projeto analisa majoritariamente informações trazidas pela imprensa, há consciência que os veículos jornalísticos se utilizam de discursos que podem fomentar ou desarticular outras espécies de pânicos morais, como os “massacres escolares”, que são mencionados por Stanley (1972), não obstante, a presente dissertação busca conciliar essas informações, que refletem o que acontece na cultura, com dados que corroborem a verificação das afirmações feitas nas notícias.

Feita a ressalva, os conceitos supramencionados se materializam em diversas figuras simbólicas e permeiam os espaços, tanto virtuais quanto físicos, da sociedade.

Assim, a pobreza política nas escolas não se resume apenas ao que aparece na sala de aula, mas também tem relação direta com a qualidade formal da educação e sua relação com as novas formas de aprendizado, como o meio cibernético.

Retomando a questão da dualidade da politicidade, também é possível aplicá-la no espaço cibernético enquanto produtor de conhecimento, pois há quem utilize para manipular, “usar o saber pensar para impedir o saber pensar do outro” (Demo, 2011, p. 47).

Relacionando o que se discorreu até o momento com as ciberculturas, desde a Wikipédia até o TikTok, e também plataformas de fóruns anônimos, como o Reddit,

possibilitam acesso a discussões de temas abrangentes, de política até matemática, de astrofísica até Senhor dos Anéis, as associações são infindáveis, e fazem com que pessoas encontrem afinidades e discordâncias no processo de aprendizagem, além de instigar a criticidade, que, conforme Freire:

[...] a promoção da ingenuidade para a criticidade não se dá automaticamente, uma das tarefas precípuas da prática educativo-progressista é exatamente o desenvolvimento da curiosidade crítica, insatisfeita, indócil. Curiosidade com que podemos nos defender de “irracionalismos” decorrentes ou produzidos por certo excesso de “racionalidade” de nosso tempo altamente tecnologizado. E não vai nesta consideração de quem, de um lado, não diviniza a tecnologia, mas de outro a diaboliza. De quem a olha ou mesmo a espreita de forma criticamente curiosa (Freire, 1996, p. 17).

A internet é lugar para os curiosos, tanto que o termo utilizado quando se acessa uma rede é “navegar na internet”, o que denota tanto o estado de desconhecimento do ambiente quanto a possibilidade de exploração.

Existe a superfície e a *deep web* e é o sujeito quem escolhe seu caminho, é possível se aprofundar ou permanecer no raso e não há resposta certa nem destino final, o que se diferencia bastante da escola, onde os acertos são determinantes para alcançar objetivos, sejam eles passar de bimestre, de semestre, de ano ou, finalmente, se formar.

Sem embargo, ainda que território frutífero, não se pode olvidar a falta de regulamentação dos espaços cibernéticos, que, por sua vez, não são neutros, pois “a ideologia da internet é de liberdade declamada, mas, na prática, participando de projetos coletivos, os contribuintes percebem imediatamente que o espaço não é nivelado” (Demo, 2011, p. 56).

A falta de neutralidade nos ambientes virtuais faz com que a questão do acesso ao conhecimento venha com a questão: como é a autonomia desses sujeitos?

O entendimento de que “precisamos de muita engenharia pedagógica para formar, ao mesmo tempo, gente autônoma e solidária. Precisamos das duas virtudes, mas nem sempre andam lado a lado” (Demo, 2011, p. 51) pode nos dar um norte no sentido do que a internet proporciona. Incentiva-se um pensamento crítico, afinal, o indivíduo está a navegar em espaços desconhecidos, o que possibilita, por meio da descoberta, desenvolvimento da autonomia, mas nem sempre o que se aprende transformará esses indivíduos autônomos em solidários.

Dado que, quando se considera que a violência é sempre interpretada (Butler, 2022), é possível concluir que a violência, em todas as suas ramificações, também pode ser

ensinada. Não é algo presente na grade curricular da educação básica, mas na internet não existem diretrizes de ensino.

Visando possibilitar o desenvolvimento da autonomia relativa dos sujeitos, é essencial afastar o ambiente de aprendizagem da educação bancária, entendida como:

Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro. O educador, que aliena a ignorância, se mantém em posições fixas, invariáveis. Será sempre o que sabe, enquanto os educandos serão sempre os que não sabem (Freire, 2018, p. 34).

A escola – por meio do educador, por exemplo – deve se integrar nos processos de aprendizagem, instigando o diálogo, inclusive acerca de questões que podem gerar conflito ou serem consideradas polêmicas, como a violência.

Nos dizeres de bell hooks, alguns professores “se perturbam com as implicações políticas de uma educação multicultural, pois têm medo de perder o controle da turma caso não haja um modo único de abordar um tema, mas sim modos múltiplos e referências múltiplas” (hooks, 2013, p. 51).

Contudo, é necessário compreender que o confronto e o desconforto também são necessários para o desenvolvimento de cada sujeito, para que possa se familiarizar com questões que são estranhas, e se estranhar com o lugar comum. Esse processo só é possível quando é permitido que as experiências fora de sala de aula, inclusive as de violência, sejam passíveis de ser trabalhadas num contexto educacional.

Portanto, para o enfrentamento da violência no ambiente virtual, que atravessa as mais diversas áreas da vida dos sujeitos, incluindo o ambiente de aprendizagem. Desse modo, faz-se necessária “(...) uma maneira de pensar sobre a pedagogia que põe em evidência a integridade, uma união da mente, corpo e espírito” (hooks, 2013, p. 26).

Ainda segundo hooks (2013), a objetificação do professor dentro das estruturas educacionais desvaloriza a noção de integridade e sustenta a ideia de uma cisão entre mente e corpo, promovendo e apoiando a compartimentalização. Esse apoio robustece, equivocadamente, a separação dualista entre o público e o privado, encorajando professores e alunos a não verem qualquer ligação entre práticas de vida, hábitos de ser e papéis educacionais.

Há uma inegável tendência a compartimentalizar a educação, sugerindo que não envolve emoção, ocupação e pertencimento. Nesse contexto, o professor se torna um mero

reprodutor de conhecimento e os alunos, receptáculos de informação, operando em um eixo de produção e resultado. Isso ignora que a vida privada e a vida pública estão intrinsecamente interligadas e que qualquer conhecimento será aplicado à realidade de quem o consome.

Desse modo, ao fingir que os espaços educacionais são apenas locais para absorver e memorizar informações, esquece-se que essa carência será preenchida em outros espaços formativos, como a internet. É preciso retomar esse espaço e, num contexto de educação bancária, isso não é possível.

Um segundo ponto deve ser discutido, que também tolhe a autonomia dos sujeitos. No intuito de desconstituir determinadas concepções, é importante pensar – e criticar – a escola enquanto um lugar que reproduz e ensina normas de gênero, atuando de forma vigilante na formação de jovens.

Segundo Guacira Lopes Louro:

A escola delimita espaços. Servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui. Informa o "lugar" dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas. Através de seus quadros, crucifixos, santas ou esculturas, aponta aqueles/as que deverão ser modelos e permite, também, que os sujeitos se reconheçam (ou não) nesses modelos. O prédio escolar informa a todos/as sua razão de existir. Suas marcas, seus símbolos e arranjos arquitetônicos "fazem sentido", instituem múltiplos sentidos, constituem distintos sujeitos (Louro, 1997, p. 58).

Portanto, considerando os conceitos de corporificação social no âmbito dos ambientes educacionais:

a preocupação com o corpo sempre foi central no engendramento dos processos, das estratégias e das práticas pedagógicas. O disciplinamento dos corpos acompanhou, historicamente, o disciplinamento das mentes. Todos os processos de escolarização sempre estiveram - e ainda estão - preocupados em vigiar, controlar, modelar, corrigir, construir os corpos de meninos e meninas, de jovens homens e mulheres (Louro, 2000, p. 60).

Guacira Lopes Louro (2000) ressalta que, na perspectiva dualista tradicional, que persiste e se multiplica em inúmeras polaridades, natureza e cultura também são vistas como separadas. A partir dessa visão, o corpo, situado no âmbito da natureza, é frequentemente negado na esfera da cultura; é considerado algo “dado” ao nascer, um legado que carrega características inatas, que tem uma determinada forma e possui “marcas” distintivas, como gênero, raça, sexualidade e classe social.

Por outro lado, se alinhando com a perspectiva dos autores ora trazidos para o diálogo, é impossível desassociar essas duas dimensões. O corpo é produzido cultural e discursivamente, suas marcas também são um reflexo dessa produção, que é o que o distingue

dos demais. As formas de intervir nos corpos podem variar, mas, segundo Louro (2000) é ilusório acreditar que, em algum momento, as instâncias pedagógicas deixaram de se ocupar e preocupar com os corpos.

Essas marcas, quando não são perceptíveis, ou geram dúvida, também tendem a causar desconforto, vez que a possibilidade de vigilância implica em poder indicar se um sujeito é isso ou aquilo.

Louro (1997) leciona que o processo de "fabricação" dos sujeitos é contínuo e geralmente muito sutil, quase imperceptível. Não é encontrado apenas nas leis ou decretos que estabelecem e regulam as instituições, ou nos discursos solenes das autoridades, mas, de igual forma, nas práticas cotidianas nas quais todos os sujeitos estão envolvidos. São essas práticas rotineiras e comuns, os gestos e palavras banalizados, que precisam ser alvo de uma atenção renovada, de questionamento e, especialmente, de desconfiança. Deve-se desconfiar do que se entende por "natural".

Currículos, normas, procedimentos de ensino, teorias, linguagem, materiais didáticos e processos de avaliação são *loci* das diferenças de gênero, sexualidade, etnia e classe, sendo constituídos por essas distinções e, ao mesmo tempo, seus produtores. Para mudar esse panorama, é essencial refletir não apenas sobre o que se ensina, mas também como se ensina e que significados os alunos atribuem ao que aprendem. É igualmente necessário problematizar teorias, incluindo as "críticas", e também ter atenção com a linguagem, buscando perceber o sexismo, racismo e etnocentrismo que ela frequentemente carrega e institui (Louro, 1997).

Mas não é só a escola como instituição e seus educadores e funcionários deve ser repensada por meio da educação em e para direitos humanos, também a relação entre os pares deve ser revisitada, afinal, o "diferente" costuma ser um alvo de violências no ambiente escolar, como o bullying.

De acordo com o Relatório da Unesco (2019) sobre violência escolar e bullying, a violência nas escolas, que inclui aspectos físicos, psicológicos e sexuais, bem como o bullying, é um fenômeno global presente em todos os países. Estima-se que cerca de 246 milhões de crianças e adolescentes sejam vítimas de algum tipo de violência a cada ano, com o bullying sendo a forma mais prevalente de violência escolar. As causas da violência estão enraizadas em normas sociais e de gênero, além de fatores estruturais e contextuais mais amplos, como desigualdade de renda, exclusão social, marginalização e conflitos, sendo que os espaços online têm ampliado as formas de perpetuar essas violências.

Segundo Bizai, Melo e Candeias (2016), o bullying é uma realidade nas escolas e seus efeitos são devastadores, afetando negativamente o desempenho acadêmico e o bem-estar físico e psicológico dos envolvidos, sendo crucial repensar esse fenômeno, fugindo de interpretações que o colocam como algo que “só acontece aos outros”, uma “brincadeira de crianças” ou uma “situação normal da idade”. Esse problema não se limita à tríade vítima-agressor-espectador. Está diretamente ligado a fatores familiares, ao contexto escolar e à comunidade, de tal forma que os programas de prevenção devem considerar não apenas o indivíduo, e sim a família e a comunidade como um todo.

Ao se propor repensar a masculinidade dos indivíduos membros de grupos masculinistas, sobretudo aqueles que perpetram violência nas escolas, deve se levar em consideração o papel da formação do gênero e da sexualidade nesse contexto, e o que um ensino que tenha essa premissa pode proporcionar, tanto para combater aqueles sujeitos que já foram cooptados, quanto para prevenir ocorrências futuras.

Para isso, é necessário um empreendimento que considere a esfera virtual como parte do ambiente de aprendizado e consiga transpor os pânicois morais resultantes da pobreza política e da falta de uma educação emancipatória e libertadora, permitindo uma educação em e para direitos humanos que abranja uma compreensão de temas que são perpetuados também pelos ambientes de aprendizagem.

2. GÊNERO, SEXUALIDADE, NOVAS MASCULINIDADES E MASCULINISMO: ENTRE A (SUPOSTA) HEGEMONIA E A RESISTÊNCIA

“A questão que gostaria de colocar não é por que somos reprimidos mas, por que dizemos, com tanta paixão, tanto rancor contra nosso passado mais próximo, contra nosso presente e contra nós mesmos, que somos reprimidos?”

(Foucault – História da Sexualidade, 1976)

O segundo capítulo tem como objetivo discutir as categorias de gênero, sexualidade, novas masculinidades e masculinismo, destacando sua relevância para a compreensão das dinâmicas sociais contemporâneas. A temática do gênero e da sexualidade constitui um elemento central na estruturação das relações de poder e das formas de exclusão, ao mesmo tempo em que abre espaço para resistências e reinvenções.

Nesse âmbito, o debate sobre as “novas” masculinidades – com aspas, pois o adjetivo suscita dúvidas na medida em que é tão enfatizado – surge como uma tentativa de entender padrões hegemônicos de virilidade, historicamente vinculados à violência, ao autoritarismo e ao controle dos corpos e dos desejos, bem como indagar se é possível desconstruí-los, considerando sua amplificação para além do mundo real, reinventando-se nos espaços online tão exponencialmente relevantes no cotidiano da contemporaneidade.

O masculinismo, nesse viés, se apresenta como uma tentativa de reafirmação de privilégios masculinos diante de uma ideia que rechaça (supostos e questionáveis, vez que ainda são espaços de disputa) avanços conquistados pelos movimentos feministas e pela consolidação dos direitos sexuais e reprodutivos, bem como a emancipação de demais grupos que são vistos como minoritários.

A proposta deste capítulo, portanto, é analisar a forma como essas categorias se entrelaçam e se confrontam, observando como os discursos sobre gênero, sexualidade e masculinidade não apenas refletem transformações – ou estagnações – sociais, produzindo, da mesma forma, efeitos concretos no cotidiano, inclusive no âmbito da violência, com recorte nos espaços educacionais.

2.1. GÊNERO E SEXUALIDADE: SER OU NÃO SER? A ANGÚSTIA DO (NÃO) PERTENCIMENTO

Antes de desenvolver os conceitos necessários para essa dissertação, é preciso delinear o recorte em que esses conceitos serão trabalhados: a adolescência.

Adolescer é complexo, embora os marcadores de gênero sejam delineados durante a infância, a juventude é o período em que o sujeito, para além de transformações fisiológicas, começa a sentir com mais intensidade a necessidade de se autoafirmar no mundo.

Foi no século XIX que a juventude se tornou uma subcultura distinta de outras faixas etárias, pois foi o momento em que ser adolescente implicava no pertencimento a uma faixa etária com autonomia em relação ao estilo de vida, aspectos culturais e sociabilidade (Le Breton, 2017).

Quando Le Breton (2017) fala da descoberta da adolescência como um universo em crise pela sociedade francesa no século XIX, reiterando a ambivalência em que os adolescentes vivem, o que afligia – e ainda aflige – pedagogos, médicos e diversos outros grupos que tendem a querer vigiar e encontrar porquês nessa transição, que mais parece uma erupção, não parece que sua descrição da época se distancia do que ocorre nos dias de hoje. Pelo contrário, é possível compreender esse panorama perfeitamente no século XXI.

Segundo o autor:

Nas nossas sociedades, a adolescência é o tempo necessário a domesticação de um corpo que muda, um pensamento renovado sobre o mundo, uma abertura ao outro, uma aprendizagem dos dados essenciais pelo fato de ser um homem ou uma mulher, uma crescente autonomia com movimento, uma descoberta da sexualidade. Esse período vai das transformações da puberdade à entrada da vida, ele traduz uma lenta transformação do sentimento de identidade através das experimentações do jovem. Essa reorganização simbólica e afetiva induz um período de turbulência difícil de viver pelo jovem (Le Breton, 2017, p. 87).

Dado o panorama sociológico, é interessante trazer também o panorama psicanalítico. Ainda que a psicanálise se desdobre sobre a sexualidade infantil, Winnicott esclarece que a adolescência é um período em que o sujeito revisita o estado primitivo, tanto de maneira positiva quanto de maneira negativa, mas que, acima de tudo, é um período normal, que não deve ser patologizado:

Só há uma cura para a adolescência e esta é a passagem do tempo e a passagem do adolescente para o estado adulto. Não devemos tentar curar adolescentes como se estivessem sofrendo de alguma doença psiquiátrica. (...) o adolescente tem uma intolerância ferrenha pelas soluções falsas. Contribuiremos com algo para os adolescentes se não oferecermos soluções falsas, aceitando, ao invés, os desafios localizados e lidando com as necessidades agudas à medida que apareçam (Winnicott, 1963, p. 219-220).

Para este psicanalista, a adolescência será um momento de maturação emocional em que não há solução imediata para qualquer problema, sendo o crescimento um processo

em que o indivíduo é um agente passivo, que precisa ser um alguém pertencente, uma vez que o ambiente é um grande contribuinte para o ser e o fazer (Winnicott, 1964).

Portanto, a adolescência, justamente por ser um momento de reorganização, também é um espaço de caos. De forma alegórica, não se arruma uma bagunça sem levantar pelo menos um pouco de poeira, portanto, a adolescência é esse momento de revirar-se internamente, deparar-se com a bagagem que se carrega e com o que levar para onde irá se tornar.

No mesmo sentido, como destaca Severo (2006), a partir da década de 1990 a juventude passou a ser reconhecida no Brasil como um segmento social específico, cujas demandas ultrapassavam a mera tutela infantil. O surgimento de políticas públicas e a formulação do Estatuto da Juventude buscaram conferir à categoria de jovem uma autonomia própria, deslocando-a do ideal de proteção exclusiva da infância e da adolescência prevista no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

Esse reconhecimento, todavia, surgiu em contexto de profundas transformações do mundo do trabalho e de intensificação das formas de violência física e simbólica que caracterizam o século XXI, o que explica a centralidade dos jovens como sujeitos tanto de direitos quanto de riscos (Severo, 2006). Ou seja, em que pese haja legislação específica, permanece a ambiguidade, já que “a diferenciação dos direitos das crianças e adolescentes que necessitam proteção e dos direitos dos jovens que buscam participação e inclusão, deixam de existir para dar lugar à tutela institucional” (Severo, 2006, p. 12).

A adolescência aqui estudada encontra certa intersecção com o conceito de jovem, pois o próprio Estatuto da Juventude prevê, em seu art. 1º, §2º, que “aos adolescentes com idade entre 15 (quinze) e 18 (dezoito) anos aplica-se a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente, e, excepcionalmente, este Estatuto, quando não conflitar com as normas de proteção integral do adolescente” (Brasil, 2013).

Desenvolvendo-se o constructo da mobilização de adolescentes em comunidades masculinistas, não há como olvidar que se trata também de um movimento que se apresenta como tentativa de emancipação, ainda que distorcida, na medida em que esses sujeitos dialogam com a categoria social de juventude e nela buscam sentidos de pertencimento, a partir de suas bagagens.

Uma das bagagens mais antigas que carregamos é a do gênero.

Em relação a esse conceito, enfatiza-se que o entendimento de que o biológico não é o ponto de partida para essa discussão, mas sim a performance através de

condicionamentos gerados pela normatividade; feminilidade e masculinidade são definidas a partir de uma convenção social pautada na heterossexualidade e, por consequência, na performance (Butler, 1990).

Nesse sentido:

Quando afirma que ‘não se nasce mulher, torna-se’, Simone de Beauvoir se apropria dessa doutrina, a dos atos constitutivos, reinterpretando-a a partir da tradição fenomenológica. Nesse sentido, o gênero não é de modo algum uma identidade estável nem locus de agência do qual procederiam diferentes atos; ele é, pelo contrário, uma identidade constituída de forma tênue no tempo – uma identidade instituída por meio de uma repetição estilizada de atos. Além disso, o gênero, ao ser instituído pela estilização do corpo, deve ser entendido como a maneira cotidiana por meio da qual gestos corporais, movimentos e encenações de todos os tipos constituem a ilusão de um “eu” generificado permanente. Essa formulação desloca o conceito de gênero para além do domínio de um modelo substancial de identidade para um modelo que exige uma concepção de temporalidade social constituída (Butler, 1988, p. 3).

Importa dizer que gênero não é uma identidade estável ou um ponto fixo de onde surgem diversos atos, mas sim, é uma identidade que se forma, de maneira tênue, ao longo do tempo, através de uma repetição de atos estilizados, sendo que a sociedade molda e reitera determinados padrões de estilização do corpo.

Ainda que, num primeiro momento, o sujeito se torne refém do corpo visto pelas lentes da heteronormatividade, que perpetra, por meio dos marcadores de gênero, ideais para a manutenção do controle de corpos, Butler (1988) defende que há possibilidade de ruptura subversiva com esse padrão, trazendo uma perspectiva que enfatiza o poder do sujeito em desencontrar-se com a norma e compreender sua própria identidade:

Significativamente, se o gênero é instituído por atos internamente descontínuos, o aparecimento da substância é precisamente isso: uma identidade construída, uma realização performativa na qual a plateia social cotidiana, incluindo os próprios atores, vem a acreditar, além de performar como uma crença. Se o fundamento da identidade de gênero é a repetição estilizada de atos no tempo, e não uma identidade aparentemente homogênea, existem possibilidades de transformar o gênero na relação arbitrária entre esses atos, nas várias formas possíveis de repetição e na ruptura ou repetição subversiva desse estilo (Butler, 1988, p. 3).

Ana Paula Antunes Martins (2018) esclarece que Butler analisa a influência cultural na definição do gênero e os processos que levaram à biologização do sexo. Com isso, questiona o binarismo como categorização essencial para entender a diferença, propondo a reformulação do conceito de gênero para incluir as relações de poder que criam a ilusão de um sexo pré-discursivo. O corpo, visto como uma situação, é sempre interpretado por meio de significados culturais. Dessa forma, o sexo não pode ser considerado um fato anatômico

pré-discursivo e é primordial analisar a maneira como as práticas corporais e os comportamentos sexuais diversos possibilitam uma reformulação da ideia de corpo e natureza e seus significados sociais.

Connell (2016), por sua vez, se propõe a um estudo de gênero em relação ao que denomina países do sul global, esclarecendo que nas sociedades coloniais e pós-coloniais a violência generificada exerceu um papel formador central, resultado de um esforço cultural e organizacional dos colonizadores e, por outro lado, resposta ativa dos colonizados. Implica dizer que os papéis de gênero foram e continuam a ser repensados para preencher essas novas estruturas, permitindo a conclusão que o gênero se embrenha nas mutantes estruturas de poder, não sendo algo estático.

Na perspectiva da autora, gênero “envolve um vasto processo formativo na história, ao mesmo tempo criativo e violento, no qual corpos e culturas estão igualmente em jogo e são constantemente transformados, às vezes até sua destruição” (Connell, 2016, p. 34). É um conceito que padroniza relações sociais envolvendo a dicotomia masculino/feminino, levando em consideração as capacidades reprodutivas dos corpos e, apesar de acontecer de diferentes formas, a maior parte das ordens de gênero são patriarcais e colocam a mulher num lugar de submissão (Connell, 2016).

Pelo que foi exposto, o gênero entraria no escopo da corporificação social, sendo definido como:

Bodies are both objects of social practice and agents in social practice. The same bodies, at the same time, are both. The practices in which bodies are involved form social structures and personal trajectories, which in turn provide the conditions of new practices in which bodies are addressed and involved. There is a loop, a circuit, linking bodily processes and social structures. In fact, there is a tremendous number of such circuits. They occur in historical time, and change over time. They add up to the historical process in which society is embodied, and bodies are drawn into history¹ (Connell, 2009, p. 67).

Para Guacira Lopes Louro (1997), ao se afirmar o caráter social do feminino e do masculino, o conceito de gênero obriga quem o utiliza a considerar as diferentes sociedades e os diversos momentos históricos abordados. Afasta proposições essencialistas sobre os gêneros, direcionando a atenção para um processo de construção, e não para algo que existe *a*

¹ Tradução livre: Os corpos são ao mesmo tempo objetos da prática social e agentes da prática social. Os mesmos corpos, ao mesmo tempo, são ambos. As práticas em que corpos estão envolvidos formam estruturas sociais e trajetórias pessoais, que, por sua vez, fornecem as condições para novas práticas nas quais os corpos são abordados e envolvidos. Há um laço, um circuito, ligando processos corporais e estruturas sociais. Na verdade, existe um número enorme de tais circuitos. Eles ocorrem no tempo histórico e mudam com o tempo. Eles somam-se ao processo histórico no qual a sociedade está incorporada, e os corpos são atraídos para a história.

priori. O conceito requer uma perspectiva plural, destacando que os projetos e representações sobre mulheres e homens são variados. À vista disso, as concepções de gênero diferem entre sociedades e períodos históricos, mas também dentro de uma mesma sociedade, levando em conta os diversos grupos étnicos, religiosos, raciais e de classe que a compõem.

Para Martins:

corporificação pode ser definida como um processo de ação política em que corpos estão implicados na constituição de si e do mundo social, o que ocorre de modo intersubjetivo e posicionado por dimensões históricas e geopolíticas de gênero, raça, etnia, classe e sexualidade (Martins, 2018, p. 54).

No mesmo segmento, a autora defende que percepções e experiências de vida devem ser valorizadas como meio de superar dicotomias que criam hierarquias e invisibilidades.

Com essas considerações, é possível perceber como a adolescência, momento que há uma implicação do corpo na constituição de si e do mundo social, é um período que exige cuidado e atenção, pois também será um momento para o jovem questionar diversos aspectos formativos, inclusive o gênero.

A adolescência, naturalmente, traz consigo a performance como modo de autoafirmação, vez que o sujeito tem necessidade de se distinguir do coletivo, encontrar sua autenticidade e seu caminho no mundo. Isso não quer dizer que há algum problema com os jovens, e abordagens alarmistas não são o objetivo. Winnicott (1969) inclusive aponta esse período como um espaço de criatividade, com ideias, atitudes e pensamentos que só podem ser atingidos pela imaturidade e irresponsabilidade juvenil, dizendo que “por amor aos adolescentes e à sua imaturidade, não lhes permitam crescer e atingir uma falsa maturidade, transmitindo-lhes uma responsabilidade que ainda não é deles, mesmo que possam lutar por elas” (Winnicott, 1969, p. 198).

Do mesmo modo, o objetivo também não é colocar os adolescentes num lugar de maturidade, em que precisam de uma resposta para quem são, obedecendo a uma regra moral. Não é sobre criar um espaço de controle, apontando quais vivências são certas e quais são erradas. A adolescência pode até estar em crise, mas a real indagação é: quando não estive? A crise é necessária para a reconstrução, e a experiência de vida de cada sujeito não pode ser ignorada na busca de (re)pensar alicerces.

Tornar-se é uma experiência atravessada por diversas complexidades, e, no intuito de não prometer soluções falsas, nem para os adolescentes, nem para quem se depara com

essa pesquisa, busca-se uma construção teórica nas linhas de bell hooks (2013), que fala de uma teoria de cura, uma teoria como prática libertadora.

Entender o gênero na perspectiva da corporificação social permite entender como a sexualidade e a masculinidade se manifestam no seio da juventude. O adolescer, como “tempo da consciência da incompletude humana” (Le Breton, 2017, p. 91) é também fértil terreno para soluções criativas a problemas profundamente enraizados.

A partir disso, faz-se necessário, na esteira do gênero, articular Butler (1990) na crítica à naturalização da sexualidade, que ocupa lugar relevante nos debates contemporâneos sobre essa temática. Para a autora, a noção de uma heterossexualidade compulsória e naturalizada implica um regime que organiza o gênero em termos binários, estruturando-o pela oposição entre masculino e feminino.

Essa diferenciação é sustentada e reiterada pelas próprias práticas do desejo heterossexual, que funcionam como mecanismo de consolidação dessa lógica. Cada polo da oposição binária é fortificado como entidade coerente em si mesma, garantindo a articulação entre sexo, gênero e desejo dentro de um mesmo quadro normativo (Butler, 1990).

Destarte, quando se entra no cosmos da masculinidade e do masculino, é importante questionar como essas concepções de gênero e sexo se misturam, o que muitas vezes é perceptível, inclusive, nos diálogos cotidianos acerca de identidade de gênero e orientação sexual com pessoas leigas – ainda que não se objetive aprofundar nesse debate, apenas demonstrar que há no construto social uma névoa entre conceitos que é proposital e discursiva na natureza dos mesmos.

A razão disso é que, para a perpetuação dessa masculinidade hegemônica e dominante, é necessário que os homens entendam e ocupem seus papéis, no sentido de que eles precisam ser viris. E a maneira de demonstrar virilidade é através do sexo, da exibição do falo enquanto um troféu, reluzente, cristalino e inquebrantável. Ainda que só por quinze minutos.

A partir disso, indaga-se: por que essa é a imagem que a sociedade tem, evidentemente, com as particularidades de cada tempo, da figura do Homem?

Na busca por uma resposta, ou pela desconstrução dela, é importante notar que a ideia de um “sexo” natural, prévio à cultura e anterior a qualquer construção simbólica, tem sido denunciada como uma ficção discursiva que sustenta a hierarquia patriarcal:

Quando o feminismo buscou estabelecer uma relação integral com as lutas contra a opressão racial e colonialista, tornou-se cada vez mais importante resistir à estratégia epistemológica colonizadora que subordinava diferentes configurações de dominação à rubrica de uma noção transcultural de

patriarcado. Enunciar a lei do patriarcado como uma estrutura repressiva e reguladora também exige uma reconsideração a partir dessa perspectiva crítica. O recurso feminista a um passado imaginário tem de ser cauteloso, pois, ao desmascarar as afirmações autorreificadoras do poder masculinista, deve evitar promover uma reificação politicamente problemática da experiência das mulheres. A autojustificação de uma lei repressiva ou subordinadora quase sempre se baseia no histórico de como eram as coisas antes do advento da lei, e de como se deu seu surgimento em sua forma presente e necessária. A fabricação dessas origens tende a descrever um estado de coisas anterior à lei, seguindo uma narração necessária e unilinear que culmina na constituição da lei e desse modo a justifica. **A história das origens é, assim, uma tática astuciosa no interior de uma narrativa que, por apresentar um relato único e autorizado sobre um passado irrecuperável, faz a construção da lei parecer uma inevitabilidade histórica** (Butler, 1990, p. 58) (grifos nossos).

Butler (1990) esclarece que, ao postular que o gênero decorre de uma base biológica fixa, o estruturalismo elaborou uma narrativa que reduz as mulheres à condição de “matéria-prima” da cultura, sempre definidas em função da diferença masculina. A concepção universalizante legitima tanto a subordinação das mulheres quanto a heteronormatividade como ordem aparentemente naturalizada e inquestionável. A sexualidade, então, é algo entre homem e mulher, enquanto figuras fixas, dominador e dominada, completo e incompleto, aquele que é e o que não-é.

O ponto de maior relevância nesse debate enunciado por Butler (1990) reside em demonstrar que a sexualidade heteronormativa não constitui uma essência natural, mas sim uma construção cultural, regulada por discursos, normas e dispositivos simbólicos. Há uma tentativa de regular o desejo, produzindo-o de forma direcionada, criando tabus, orientando-o para a heterossexualidade masculina. A vivência da sexualidade é moldada por processos de poder e controle social, e não por uma realidade autônoma e anterior à cultura, e é imprescindível, na discussão ora suscitada, que não se tome essa cultura como absoluta, inerte e imutável, na medida em que se tem o desejo de modificá-la.

As implicações para os estudos de gênero são significativas. Ao invés de buscar uma origem pré-patriarcal ou um suposto “feminino autêntico” fora da cultura, a crítica feminista desloca o olhar para a historicidade e a produção discursiva das próprias categorias de sexo, gênero e sexualidade. Da mesma maneira, pode se interpretar que não há um “masculino autêntico” fora desse universo co-criado por tantas dominações implícitas. Ainda sim, esses papéis estão embrenhados no coletivo de maneira que o “homem autêntico” precisa da “mulher autêntica” para se afirmar enquanto sujeito.

Para Connell (1987), por sua vez, a noção de *sexual character*, ou “caráter sexual”, tradicionalmente mobilizada tanto no senso comum, por meio de discursos como

“isso é coisa de mulher” ou “é o esperado de um homem”, quanto em abordagens acadêmicas, parte da ideia de que homens e mulheres possuem pacotes fixos de traços psicológicos, invariáveis e determinados pela biologia. É uma concepção que a autora considera como essencialista, servindo como fundamento para a naturalização das desigualdades de gênero, uma vez que associa de modo direto masculinidade a atributos instrumentais, de força, racionalidade e dominação, e feminilidade a características expressivas, de cuidado, sensibilidade e submissão. Reduzindo sujeitos a essências pré-definidas, esse discurso ignora a complexidade das experiências sociais e históricas e fortalece o binarismo como horizonte único da identidade sexual.

Connell (1987) explica que, com desenvolvimento da psicologia diferencial no século XX, especialmente por meio do chamado *sex difference research*, reforçou-se essa narrativa ao concentrar esforços em medir diferenças médias entre homens e mulheres em campos como agressividade, habilidades verbais e espaciais. Todavia, os próprios resultados empíricos desses estudos mostraram que, na maioria dos casos, as semelhanças são muito maiores do que as diferenças, e que as variações intragrupo (entre indivíduos de um mesmo sexo) superam as diferenças intergrupos (entre indivíduos que seriam de sexos opostos).

Ainda assim, a insistência em destacar pequenas distinções foi utilizada para justificar estereótipos de gênero e legitimar práticas sociais excludentes. Novamente, atesta-se a instrumentalização da ciência para se criar um conceito prévio, algo que é inato, inerente ao gênero performado, e que em realidade não existe senão no constructo inventado pela humanidade na composição de seu cosmos.

Esse debate de Connell (1987) revela que a noção de *sexual character* não é natural; ao revés, constitui-se como um discurso que organiza percepções sociais, produzindo e reproduzindo desigualdades. Ao enquadrar o masculino como sinônimo de autonomia e o feminino como reflexo subordinado dessa autonomia, cria-se uma suposta dependência que sustenta tanto a heteronormatividade quanto o patriarcado. Chega-se à conclusão de que a masculinidade hegemônica se afirma a partir da negação e do espelhamento constante na figura feminina, trazendo à luz que a pretensa “autonomia” masculina nada mais é do que uma construção social reiterada.

Para Butler (1990), da mesma forma, o sujeito masculino é apresentado como autônomo e autorreferido, como se fosse capaz de originar significados por si mesmo, todavia, essa aparente independência esconde um recalcamento que, ao mesmo tempo, sustenta sua constituição e ameaça permanentemente desestabilizá-la. Para que essa

autonomia se mantenha, torna-se necessário que as mulheres desempenhem o papel de espelhos que confirmam e refletem o poder masculino em todas as instâncias, garantindo a ilusão de sua realidade.

Estabelece-se, outrossim, um interminável paradoxo: se a autonomia masculina depende essencialmente do reconhecimento feminino, ela não é de fato autônoma, e sim atravessada por uma relação de dependência radical. Essa dependência, embora negada, também é uma constante busca do homem, que encontra na mulher um signo que remete ao corpo materno e à promessa, ainda que ilusória, de recuperar um gozo perdido, anterior à individuação e ao recalçamento.

Em Butler (1990), compreende-se que o conflito da masculinidade reside especificamente nessa exigência contraditória de obter o reconhecimento pleno de sua autonomia, ao mesmo tempo em que persegue a fantasia de retorno a um prazer originário e não dividido:

Diz-se que as mulheres “são” o Falo no sentido de manterem o poder de refletir ou representar a “realidade” das posturas autorreferidas do sujeito masculino, um poder que, se retirado, romperia as ilusões fundadoras da posição desse sujeito. Para “ser” o Falo, refletoras ou garantes da posição aparente do sujeito masculino, as mulheres têm de se tornar, têm de “ser” (no sentido de “posarem como se fossem”) precisamente o que os homens não são e, por sua própria falta, estabelecer a função essencial dos homens. Assim, “ser” o Falo é sempre “ser para” um sujeito masculino que busca reconfirmar e aumentar sua identidade pelo reconhecimento dessa que “é para” (Butler, 1990, pp. 69-70).

Por fim, para Guacira Lopes Louro (1997), a formulação do “significado da diferença sexual” costuma ser reduzida a pares opositivos como “natureza/cultura” ou “biologia/socialização”, o que remete à conhecida ideia de que a anatomia é um destino. Acrescenta-se que pouco se avança ao afirmar que a diferença sexual é meramente cultural, se essa diferença ainda é pensada a partir do homem como medida e referência central do discurso. Essa dicotomia mantém a suposição de que a relação entre masculino e feminino só pode ser compreendida como oposição entre um polo dominante e outro dominado, naturalizando a hierarquia como destino fixo:

O processo desconstrutivo permite perturbar essa idéia de relação de via única e observar que o poder se exerce em várias direções. O exercício do poder pode, na verdade, fraturar e dividir internamente cada termo da oposição. Os sujeitos que constituem a dicotomia não são, de fato, apenas homens e mulheres, mas homens e mulheres de várias classes, raças, religiões, idades, etc. e suas solidariedades e antagonismos podem provocar os arranjos mais diversos, perturbando a noção simplista e reduzida de “homem dominante versus mulher dominada”. Por outro lado, não custa

reafirmar que os grupos dominados são, muitas vezes, capazes de fazer dos espaços e das instâncias de opressão, lugares de resistência e de exercício de poder (Louro, 1997, p. 33).

A proposta desconstrutiva visa romper com essa leitura linear. Ora, o poder não se exerce em uma única direção, podendo ser fragmentado e redistribuído, inclusive no interior de cada termo da oposição. Homens e mulheres não constituem blocos homogêneos, mas sujeitos atravessados por marcadores sociais que complexificam as formas de solidariedade e antagonismo, permitindo reconhecer que os espaços de opressão também podem se tornar locais de resistência.

Uma consequência importante desse deslocamento, conforme Louro (1997), é a abertura para compreender que masculinidades e feminilidades não são únicas nem fixas, mas múltiplas, socialmente produzidas e vividas de formas diversas. A manutenção de uma concepção estritamente dicotômica exclui sujeitos que não se enquadram em modelos hegemônicos de “homem verdadeiro” ou “mulher verdadeira”, enraizando a heterossexualidade compulsória como pressuposto do conceito de gênero. O potencial crítico do próprio conceito, contudo, depende justamente de incorporar essas tensões, contestando os limites impostos pela perspectiva binária.

O desafio, portanto, se aloca para a compreensão de quais são os mecanismos que fabricam desigualdade e exclusão, ao mesmo tempo em que abrem fissuras e possibilidades de resistência e subversão. Por conseguinte, a análise também se conecta diretamente aos estudos sobre masculinidades e masculinismo. A associação histórica da cultura ao masculino revela uma ideia hierárquica que estruturou as identidades de gênero, legitimando práticas de dominação, misoginia e controle sobre os corpos e subjetividades das mulheres.

O masculinismo, que será aprofundado no próximo tópico, pode ser compreendido como uma atualização dessa matriz, na medida em que busca reafirmar a suposta “naturalidade” da supremacia masculina diante das transformações sociais e das conquistas feministas contemporâneas. Em contrapartida, as “novas” masculinidades se apresentariam como supostas tentativas de ruptura com esse legado, porém resta saber se esse adjetivo traz o que enuncia, ou se é mais um Cavalo de Tróia da construção da subjetividade, em essência e em estrutura.

2.2. “SOU HOMEM COM H... E COMO SOU!” – REVISITANDO (NOVAS) MASCULINIDADES E MASCULINISMO

Para Connell (2005), a masculinidade não é um objeto que cabe em uma ciência generalista, é preciso amplificar os horizontes em relação a esse processo, não apenas na busca pelo entendimento do que é masculinidade, mas para entender onde ela está localizada:

Rather than attempting to define masculinity as an object (a natural character type, a behavioural average, a norm) , we need to focus on the processes and relationships through which men and women conduct gendered lives. 'Masculinity', to the extent the term can be briefly defined at all, is simultaneously a place in gender relations, the practices through which men and women engage that place in gender, and the effects of these practices in bodily experience, personality and culture² (Connell, 2005, p. 71).

Por ser um processo que envolve sujeitos e práticas, bem como efeitos na experiência corporificada, ou seja, como o corpo é percebido no meio social em que se insere, a masculinidade sofre modificações à medida que a sociedade também o faz, sendo também permeado pela globalização.

Questões de classe demonstram que há uma minoria privilegiada de homens, com poder e riqueza incalculáveis, enquanto a maioria dos homens enfrentam “pobreza, deslocamento cultural, ruptura de relacionamentos familiares e uma renegociação forçada dos significados de masculinidade” (Connell, 2016, p. 93).

Portanto, longe de existir uma masculinidade única, o que se tem é meramente a impressão de uma masculinidade hegemônica, que na verdade passa por diversos processos transformativos, sendo afetada por questões como raça, classe, sexualidade e outros marcadores.

Connell aponta que muitas vezes discutir gênero implica discutir o feminino e políticas para mulheres, mas aponta que, ao colocar os homens como pano de fundo e torna mais difícil “levantar questões sobre os interesses, problemas ou a diversidade de homens e meninos” (Connell, 2016, p. 95), o que pode gerar, por exemplo, uma postura reacionária e antifeminista.

² Tradução livre: Em vez de tentar definir a masculinidade como um objeto (um tipo de personalidade natural, uma média comportamental, uma norma), precisamos de nos concentrar nos processos e relações através dos quais homens e mulheres conduzem vidas generificadas. A “masculinidade”, na medida em que o termo possa ser brevemente definido, é simultaneamente um lugar nas relações de gênero, as práticas através das quais homens e mulheres ocupam esse lugar no gênero, e os efeitos dessas práticas na experiência corporal, na personalidade e na cultura.

Abre-se parênteses para esclarecer que isso não quer dizer trazer os problemas dos homens para dentro do arcabouço de políticas voltadas para mulheres, mas compreender que homens e meninos devem participar da promoção da igualdade de gênero.

Segundo Silva (2006), a crise na masculinidade pós o movimento feminista da década de 60 trouxe a necessidade de repensar o conceito. Essa crise se deu, também, em razão da evidência de algumas masculinidades performativas que desviavam da heterossexualidade, como a bissexualidade, homossexualidade, transsexualidade e até mesmo as drag queens.

Connell (2016) pontua que a resistência masculina à igualdade de gênero se dá em razão de um dividendo patriarcal, em que homens se sentem intitulado a determinados privilégios historicamente constituídos, e as ameaças à identidade que vem juntamente com mudanças. Assim, uma das consequências dessa “crise” na masculinidade foi a criação de estudos e literaturas masculinistas na Europa e nos Estados Unidos.

O masculinismo, enquanto conceito, defende que: “since men are in crisis and suffering because of women in general and feminists in particular, the solution to their problems involves curbing the influence of feminism and revalorizing masculinity”³ (Blais; Dupuis-Déri, 2012, p. 22).

E se pauta majoritariamente no antifeminismo, ainda que também atinja outros grupos minoritários. Segundo Blais e Dupuis-Déri (2012) é correto afirmar que o "movimento dos homens" é constituído por várias facções distintas e independentes, algumas das quais não necessariamente motivadas pelo antifeminismo. Porém isso não exclui a validade da ideia de que a vertente masculinista dentro do contramovimento antifeminista influencia o movimento feminista e afeta as mulheres de maneira geral.

Em relação às demandas desse movimento:

With regard to demands, many masculinists consider the abolition of co-educational schooling necessary for the well-being of men, or they suggest there is a lack of funds for men in need because assistance and rights advocacy networks for women and feminist institutions receive too much public funding. Masculinists lament the high level of suicide among men and decry what they view as the concealment of the widespread phenomenon of male victims of domestic violence, contending that there is in fact symmetry of violence between the sexes. In addition, the masculinist movement more or less explicitly appropriates the myths and theses of ‘evolutionist psychology’, which postulates that the need for human beings to adapt to a hostile environment in prehistoric times resulted in men and women having different but

³ Tradução livre: “considerando que os homens estão em crise e sofrendo por causa das mulheres em geral e das feministas em particular, a solução para seus problemas envolve reduzir a influência do feminismo e revalorizar masculinidade”.

complementary roles and attitudes, a balance that unfortunately has been upset by feminism since the 1960s⁴ (Blais; Dupuis-Déri, 2012, p. 23-24).

A literatura masculinista “desconstruiu uma identidade masculina baseada nas idéias de masculinidade oitocentista, tradicional, e que viu na pluralidade do gênero uma espécie de ‘feminilização’ do masculino” (Silva, 2006, p. 12) e buscaria formar uma identidade masculina hegemônica, rejeitando a pluralidade e pautando-se no desprazer e na insatisfação.

Ainda sobre novas masculinidades:

Fala-se, e muito, do verdadeiro significado do que é ser homem na contemporaneidade, talvez como resultado de sua inserção na cultura à qual pertence, onde, por conseguinte, precisa moldar-se sustentando ou criticando, aderindo ou rejeitando, integrando-se ou afastando-se, obedecendo ou resistindo às regras impostas pela cultura e definidas como normas, conformando características, comportamentos e papéis que não necessariamente sejam aqueles que condizem com aquilo que ele almeja para si enquanto traços identificatórios (Silva, 2006, p. 12).

Segundo Silva (2006), a masculinidade “ideal” sempre esteve ameaçada. Desde antes, a ameaça de serem associados à figura feminina e aos "invertidos sexuais" levou os homens vitorianos a reforçarem sua masculinidade de maneira intensa, tanto física quanto psicologicamente. Eles construíram uma série de papéis e traços que simbolizavam a condição masculina. No século XIX, ser homem significava não ser mulher e, de forma alguma, ser homossexual. Assim, passaram a valorizar o vigor físico, a destreza, a coragem, a capacidade de raciocínio, além dos modos de se vestir, andar, falar e a habilidade de conquistar mulheres.

Com o surgimento do movimento feminista, bem como demais (denominadas) revoluções contemporâneas à época, o modelo tradicional de masculinidade tornou-se insustentável diante das transformações no campo do trabalho, nas relações afetivas, sociais e sexuais. Nos países do norte global, a controvérsia gerada pelo feminismo levou a uma reação ainda maior, impulsionada pelos estudos masculinistas que buscavam uma melhor definição da identidade do homem contemporâneo, resultando na atual crise da masculinidade.

Silva (2006) esclarece que o modelo de masculinidade para o homem moderno se basearia na habilidade de expressar seus sentimentos e demonstrar amor e emoção

⁴ Tradução livre: No que diz respeito às reivindicações, muitos masculinistas consideram a abolição da escolaridade mista necessária para o bem-estar dos homens, ou sugerem que há falta de recursos para os homens necessitados porque as redes de assistência e defesa dos direitos das mulheres e as instituições feministas recebem também muito financiamento público. Os masculinistas lamentam o elevado nível de suicídio entre os homens e criticam o que consideram ser a ocultação do fenômeno generalizado de vítimas masculinas de violência doméstica, argumentando que existe de facto uma simetria de violência entre os sexos. Além disso, o movimento masculinista apropria-se mais ou menos explicitamente dos mitos e teses da “psicologia evolucionista”, que postula que a necessidade de os seres humanos se adaptarem a um ambiente hostil em tempos pré-históricos resultou em homens e mulheres tendo papéis e atitudes diferentes, mas complementares, um equilíbrio que infelizmente foi perturbado pelo feminismo desde a década de 1960.

publicamente sem vergonha. Este homem valorizaria a sensibilidade em vez da agressividade e teria a capacidade de realizar tarefas domésticas, participar mais na educação dos filhos e trabalhar em profissões antes vistas como femininas, aceitando até mesmo ganhar menos que sua parceira. Na área da sexualidade, a possibilidade de falhas durante o intercuro seria aceita, e o homem estaria disposto a ser dominado em vez de ser sempre o dominador, ser passivo em vez de ativo. Identidades sexuais alternativas, como homossexualidade, bissexualidade e transexualidade, fariam parte das subjetividades masculinas contemporâneas. Finalmente, o machismo estaria em declínio e as relações entre homens e mulheres tenderiam a melhorar.

Porém esse conceito de novas masculinidades, longe de oferecer uma solução para problemas emergentes, nada mais fez do que oferecer nova roupagem para estruturas antigas e potencializar comportamentos que seriam considerados desviantes, o que é reivindicado pelos movimentos masculinistas.

A virilidade ainda passou a ser um ponto chave para o homem, tanto é que um dos exemplos dessa “nova” masculinidade foi apresentado na revista *Playboy* nos anos 1970 e 1980, conhecida por suas nuances eróticas e objetificação do corpo feminino, bem como por vender um estilo de vida ideal, e foi analisado no artigo “Virilidade e os discursos masculinistas: um “novo homem” para a sociedade brasileira” de Voks (2021).

Na sociedade atual, as revistas, que outrora eram termômetros das tendências culturais, perderam seu papel na cultura, mas, em contrapartida, a ascensão de ambientes virtuais que permitem a propagação desses mesmos estereótipos segue em ascensão, reciclando velhas ideias de dominação masculina e atingindo novos públicos por meio do masculinismo.

Partindo da compreensão relacional de gênero, na qual “masculinidade” é posição nas relações de gênero, conjunto de práticas e efeitos corporificados e culturais (Connell, 2005), mesmo com avanços (e também retrocessos, não se pode olvidar) em relação à temática da igualdade de gênero, mulheres seguem enfrentando níveis desproporcionais de preconceito e violência, frequentemente amplificados pela infraestrutura comunicativa das plataformas (Fontanella et al., 2024).

No imaginário social forjado pela colonialidade e por uma razão antropocêntrica, o homem branco, cisgênero e heterossexual é tomado como “medida de todas as coisas”, o sujeito padrão a partir do qual se hierarquiza o resto. Tudo o que não coincide com esse ponto de partida é marcado como desvio, falta ou excesso: mulheres, pessoas negras, indígenas,

LGBTQIA+, pessoas com deficiência e demais grupos que não cruzam aquela tríplice intersecção são posicionados como “não-homem”.

Dessa régua nasce um antagonismo elementar, ancorado na dicotomia homem/mulher, que organiza expectativas, legitima assimetrias e orienta a própria gramática dos conflitos. Não surpreende, portanto, que esses movimentos reacionários invistam tanto na disputa pelos nomes – “sexo”, “gênero”, “masculino”, “feminino” – e façam das classificações um campo de batalha, afinal, controlar a nomeação é controlar quem conta como sujeito legítimo, quem fala, quem cala e quem deve ser corrigido.

Esse arranjo explica por que a misoginia funciona como eixo privilegiado de mobilização, e é o principal recorte do presente trabalho, pois, atacando-se mulheres e rebaixando o feminino, reafirma-se o lugar de centralidade do “homem universal” e se disciplina qualquer ameaça à sua autoridade. Ainda assim, cumpre notar que o alcance dessas ofensivas vai além das mulheres; a mesma lógica que produz o “não-homem” sustenta ataques a corpos racializados, dissidências de gênero e sexualidade, e outras formas de existência que desestabilizam o padrão imaginário.

É dizer que o binarismo, por esses homens masculinistas, foi escolhido para operar como porta de entrada de uma política de exclusão mais ampla, para organizar o mapa das legitimidades e, ao mesmo tempo, alimentar cruzadas semânticas que tentam congelar identidades e experiências, convertendo diferenças uma cruzada contra esses corpos subversivos.

À luz de Connell (2005; 2016), que sublinha a historicidade e a variabilidade das normas masculinas (marcadas por classe, raça e sexualidade), os ambientes digitais funcionam como arenas de (re)performance dessas normas. Estudos sobre masculinidades ajudam a distinguir entre formas tradicionais e esses arranjos emergentes moldados por interações online (Farrell et al., 2019).

A “machosfera”, já amplamente discutida no primeiro capítulo, é assustadora: um arquipélago de grupos unidos pela crença de que o feminismo ameaça os homens, apesar de divergências internas e de graus variados de violência – com vínculos recorrentes a ideologias de extrema direita, homofóbicas, transfóbicas e racistas. Nesses ambientes, o homem, vitimizado e lesado pelos fantasmas de uma suposta emancipação de grupos outrora marginalizados, torna-se eixo mobilizador de simpatia, raiva e ódio, por parte de outros homens, legitimando a misoginia (Venäläinen, 2021).

A hostilidade envolve *doxxing* (compartilhamento massificado de dados sensíveis de outrem), ameaças e ataques coordenados, produzindo um efeito inibidor que expulsa mulheres de espaços online e, por vezes, de atividades offline. Nota-se uma contínua ansiedade, por parte dos homens, sobre papéis masculinos que entendiam como ideais e imutáveis, e essa angústia enseja a normalização do assédio, não só de grupos considerados minoritários, mas inclusive entre os próprios homens que se percebem “menos masculinos” (Rubin et al., 2020).

Para Poland (2016) há muitas razões pelas quais ataques contra mulheres, também entendidos como cibersexismo, acontecem; que vão desde mero tédio até convicções muito mais perigosas e profundamente enraizadas sobre quais seriam os papéis apropriados para homens e mulheres e sobre as “melhores” formas de impor esses papéis. Embora possa se falar em motivação individual, há vários padrões que conectam comportamentos cibersexistas, revelando atitudes semelhantes às crenças sexistas que muitos homens também sustentam fora da internet.

Essa concepção sustenta que homens não procuram mulheres para assediá-las simplesmente porque mulheres seriam alvos “naturais” e homens, “agressores naturais”. No entanto, “the motivation for cybersexist activities is deeply linked to believing that’s true, however; cybersexism is used to create, support, and enforce norms of male dominance in online spaces”⁵ (Poland, 2016, p. 35).

Percebe-se, do mesmo modo, uma constante reciclagem retóricas desacreditadas dos anos 1980 (falsas acusações, “ataques” a homens de família), que no contexto do Brasil foi trazida por Voks (2021), elucidando a multiplicação de modos de “ser homem” a partir dessa época, que marcou um período em que muitos passaram a buscar um modelo no qual pudessem se reconhecer e se legitimar socialmente.

Não foi uma crise da masculinidade em si, mas uma crise identitária: a antiga referência única cedeu lugar a um mosaico de possibilidades, desestabilizando certezas e exigindo novas formas de pertencimento. Para Voks (2021), acostumados a tratar o masculino como algo dado e natural, muitos homens experimentaram um sentimento de desnorreamento quando valores tradicionais foram questionados no trabalho, na família e nas relações afetivas.

⁵ Tradução livre: a motivação para atividades cibersexistas está, porém, profundamente ligada à crença de que isso é verdade; o cibersexismo é usado para criar, sustentar e impor normas de dominação masculina nos espaços online.

Esse deslocamento abriu espaço para trajetórias plurais, mas também para respostas defensivas, que tentam restaurar fronteiras rígidas entre o que “pode” e o que “não pode” ser masculino. Entre a nostalgia por uma ordem perdida e a curiosidade por experimentar outras performatividades, nasceu um complexo que permeia a masculinidade até os dias atuais.

Em outras palavras, a partir desse apanhado retórico, homens fixados num passado ideal (e ficto), em que eram respeitados, viris e únicos, seguem alimentando uma cultura de ódio online, ao mesmo tempo que são obcecados pelas performances não-conformes, pelos não-homens, quase como se, só por um instante, quisessem ocupar esse lugar, de modo que o ódio se torna uma fuga, um lembrete de que em nenhum momento devem – ou podem – parar de desejar a masculinidade hegemônica.

O masculinismo fornece a gramática, por meio do discurso de ódio, que normaliza a supremacia masculina e o ódio às mulheres, ao passo que subculturas masculinistas, em sua diversidade e especificidade, utilizam estratégias comunicativas que tornam o ódio online cotidiana e sistemicamente disseminado (Ribeiro et al., 2020). Além disso, a deificação de influenciadores que glorificam a subordinação feminina convive com a presença generalizada de discurso de ódio às premissas feministas (Santini et al., 2024). Novamente, parece que a escolha pelo antagonismo do feminino vem como a primeira medida para o não-homem, mas não se esgota nela, pois há ataques, em geral, à grupos considerados minoritários.

Há uma tentativa de reescrever – ou, em termos digitais, *reconfigurar* – o feminismo como ameaça “misândrica”, justificando agressões e narrativas antifeministas. A arquitetura algorítmica intensifica o problema criando circuitos de retroalimentação que reforçam extremismos e naturalizam retóricas violentas (McCarthy; Taylor, 2023; Lewis et al., 2016).

Nesse cenário a machosfera, utilizando-se de discursos masculinistas, atua como acelerador de radicalização e recrutamento, propagando mensagens extremas a partir de interações aparentemente banais e enquadrando o terrorismo misógino como exceção, o que obscurece os vínculos entre sexismo cotidiano, plataformas de jogos e extremismo (Farrell et al., 2019). Dado o caráter globalizado e desigual das relações de gênero assinalado por Connell (2016), a internet converte-se em terreno fértil para a endemia dessa subcultura – que não é uma, o que também reflete o caráter fragmentado das masculinidades.

O assédio coordenado e perpetuado no ciberespaço opera como uma espécie de jogo que se retroalimenta, pois esses grupos definem jargões e “regras” internas, premiam

quem ultrapassa limites e a escalada para ataques mais invasivos. Qualquer reação do alvo (bloqueio, resposta, denúncia) é metabolizada como *feedback* e converte-se em combustível para novas investidas.

Somado ao efeito de desindividualização, ou seja, o sentimento de que aquela subcultura é um corpo que age em função de um objetivo maior, que dilui freios morais e facilita a desumanização do outro, esse cenário produz um estado quase autotélico de engajamento que aumenta a agressividade e reduz a autocritica. A vida humana se reduz a uma anedota de mau gosto que gerará burburinho por alguns dias e dará algum senso de pertencimento a esses homens e garotos, mas não os livrará do destino de continuar como dissidentes da masculinidade hegemônica que tanto almejam.

Como argumenta Poland (2016), não se trata, em regra, de monstros, com uma explicação psicopatológica generalizante acerca de seus comportamentos. São sujeitos ordinários respondendo de modo previsível a algoritmos de plataforma e normas de grupo que normalizam a violência. O resultado é um ambiente que transforma misoginia e ódio virtual em algo recompensador, com efeitos concretos sobre a participação de mulheres e grupos vulnerabilizados no ciberespaço.

Urge conectar a historicidade das masculinidades à lógica das plataformas digitais. As (supostas) reconfigurações recentes de um suposto “dividendo patriarcal” – que se traduz como a sensação de perda de *status* e privilégios – atuam como gatilho para a adesão a discursos de ódio, que circulam com facilidade em ambientes regidos por algoritmos de afinidade (Connell, 2016; McCarthy; Taylor, 2023).

Nesses contextos, ações que reforcem a reivindicação da masculinidade enquanto um *locus* a ser reconquistado encenadas em rede, seja por meio da “trollagem”, exposição e humilhação públicas, tudo em prol da vigilância de corpos categorizados como não-homem (branco, cisgênero e heterossexual), viram sinais de pertencimento, enquanto a retórica masculinista recodifica o feminismo como ameaça e legitima retaliações contra mulheres e aliados. Forma-se, assim, um ciclo vicioso em que ressentimento gera conteúdo e engaja, sendo recompensado pela dinâmica algorítmica, o que consolida padrões de hostilidade e rebaixa vozes dissidentes (Lewis et al., 2016; Santini et al., 2024).

Por óbvio, esse movimento impacta diretamente socializações juvenis e espaços educativos, porque hoje a aprendizagem de gênero acontece em ambientes híbridos, onde escola, esporte e plataformas se cruzam. Comunidades digitais – exemplificativamente, fóruns anônimos, jogos online e até mesmo seguidores em redes sociais de um influenciador

específico – transformam regras tácitas de masculinidade em rotinas de policiamento, intensificando o sexismo cotidiano e, em certos casos, escalando para crimes virtuais e reais.

A “normalização do extraordinário” que é tratar ataques misóginos como desvios pontuais apaga as continuidades entre a misoginia e atos extremistas, inclusive trajetórias de radicalização que recrutam por meio de interações aparentemente inofensivas. O que aparece é um corredor, com muitas portas, que liga a vitimização masculina percebida a narrativas conspiratórias e o passe livre, a partir de um suposto lugar de sofrimento, para hostilizar, apoiado em repertórios que a machosfera – pensada como uma extensão e amplificação de outras formas de difundir uma suposta masculinidade hegemônica – recircula desde sempre.

3. DESENHO METODOLÓGICO

“Não é fácil dar nome à nossa dor, teorizar a partir desse lugar. Sou grata às muitas mulheres e homens que ousam criar teoria a partir do lugar da dor e da luta, que expõem corajosamente suas feridas para nos oferecer sua experiência como mestra e guia, como meio para mapear novas jornadas teóricas”.
(bell hooks – Ensinando a Transgredir, 2013)

Conforme já esclarecido, o problema de pesquisa da dissertação questiona de que forma o discurso de ódio presente na internet tem se articulado com a violência nas escolas, principalmente aqueles utilizados pelos grupos masculinistas que incentivam jovens adolescentes a cometerem ataques em ambientes escolares e, nesse contexto, analisar como a educação pode servir como uma ferramenta emancipatória e libertadora para repensar esses sujeitos e atuar de forma preventiva em relação às violências perpetradas.

A cibercultura dos grupos masculinistas pratica inúmeras violências, tais quais o discurso de ódio, numa perspectiva simbólica, com o intuito de reafirmar a dominação masculina. Esse movimento, na perspectiva desses sujeitos, visaria combater uma suposta perda de espaço para outros grupos sociais.

A partir de uma análise da construção de gênero e sexualidade, com enfoque em novas masculinidades contemporâneas, busca-se analisar a razão pela qual esses grupos têm ganhado tanto adeptos, tanto online quanto offline. Afinal, essas violências não se restringem apenas ao espaço cibernético, tendo repercussão em tragédias do mundo material como os ataques às escolas, o que indica que também há cooptação e articulação de jovens para cometimento de delitos.

Camphenoudt e Quivy (2008) esclarecem que a escolha do método deve se adequar aos objetivos específicos de cada trabalho, às hipóteses e aos recursos disponíveis, portanto, o método não se trataria meramente de um dispositivo global que elucida o real, mas sim uma forma específica de coleta e análise de dados que visa testar as hipóteses investigativas.

Lakatos e Marconi (2003), no mesmo sentido, alegam que o método alcança seus objetivos quando cumpre, ou visa cumprir, certas etapas, como o descobrimento do problema; a delimitação do problema; a busca de conhecimentos ou instrumentos pertinentes para tentar resolver o problema; a tentativa de resolução por meio dos instrumentos conhecidos ou, caso não seja possível, a elaboração de novas perspectivas ou a produção de novos dados empíricos; a obtenção de uma solução (exata ou aproximada) e investigação de suas

consequências; a comprovação da solução e, por fim; a correção das hipóteses, teorias, procedimentos ou dados empregados na obtenção da solução incorreta.

Bauer e Gaskell (2017, p. 19) trazem as quatro dimensões da investigação social. Primeiro, delinea-se a pesquisa de acordo com seus princípios estratégicos; segundo, coleta-se os dados utilizando-se o método mais pertinente; terceiro, trata-se de forma analítica tais dados e; quarto, classifica-se os dados no que tange o controle, construção de consenso e emancipação dos sujeitos do estudo.

Portanto, ao pensar em um desenho metodológico para investigar esse fenômeno da violência online e dos ataques às escolas, é importante delinear que objetivo geral visa verificar se o discurso de ódio em ambientes virtuais têm se articulado com a violência nas escolas, principalmente aqueles utilizados pelos grupos masculinistas que incentivam jovens adolescentes a cometerem ataques em ambientes escolares.

De forma específica, cabe repisar, os objetivos são:

- I. Discutir a relação entre discursos de ódio, gênero, sexualidade, masculinidades, grupos masculinistas e violência nas escolas;
- II. Articular o marco legal pertinente ao objeto da dissertação e a educação libertadora para repensar novas masculinidades, aprofundando-se em estratégias que incidem de forma preventiva e estratégica em relação à temática discutida, tanto no Brasil quanto em Portugal, no âmbito da legislação e das políticas públicas;
- III. Analisar 2 ataques escolares que ocorreram no Brasil e 2 ataques escolares que ocorreram em Portugal, a partir do enquadramento midiático de veículos de notícia brasileiros e portugueses acerca dos incidentes;

Com esse panorama, utilizar-se-á da abordagem qualitativa, que “lida com interpretações das realidades sociais” (Bauer; Gaskell, 2017, p. 23), para a geração de dados e método de análise, sendo apropriada para investigar fenômenos complexos e subjetivos como os discursos de ódio nos ambientes virtuais e a cooptação de jovens por grupos masculinistas para cometimento de ataques às escolas.

A escolha pelo método da análise de dados preexistentes, tanto secundários quanto documentais, visando entender o fenômeno macrosocial da violência online e sua relação com ataques às escolas, alinha-se de forma pertinente ao que se pretende comprovar.

Para tal, far-se-á uma análise de mídia, aprofundando-se em notícias jornalísticas do Brasil e de Portugal; análise de dados divulgados pelo Governo Federal, UNESCO e

Fórum Brasileiro de Segurança Pública, bem como pelo governo português; e revisão bibliográfica das obras selecionadas.

A perspectiva de análise de notícias do Brasil e de Portugal, algo que não fazia parte do projeto embrionário, se deu em razão de fortuita oportunidade de bolsa pelo Programa de Desenvolvimento Acadêmico Abdias Nascimento da CAPES, que ocorreu de setembro de 2024 até março de 2025, para Mestrado Sanduíche na Universidade de Évora, sob supervisão da profa. Dra. Madalena Melo.

Segundo Gil (1991) o método comparativo consiste em examinar indivíduos, grupos, fenômenos ou eventos para destacar suas diferenças e semelhanças. É amplamente utilizado pelas ciências sociais porque permite a análise comparativa de grandes grupos sociais separados por espaço e tempo, tornando possível realizar estudos que comparam diferentes culturas ou sistemas políticos, assim como investigar padrões de comportamento familiar ou religioso em períodos distintos.

Da mesma maneira, Lakatos e Marconi (2003), esclarecem que o método comparativo, ao focar na explicação de fenômenos, permite a análise de dados concretos para deduzir elementos constantes, abstratos e gerais. Implica dizer que funciona como uma experimentação indireta e é utilizado tanto em estudos de grande escala quanto em investigações de setores específicos, abrangendo análises qualitativas e quantitativas. Pode ser aplicado em todas as fases da pesquisa: em estudos descritivos, para identificar analogias e analisar estruturas; em classificações, para criar tipologias; e na explicação, para sugerir possíveis relações causais entre fatores presentes e ausentes.

Para Schneider e Schmitt (1998), o método comparativo envolve uma série de etapas distintas, conforme diferentes orientações teóricas e metodológicas. Inicialmente, requer a seleção de fenômenos comparáveis, o que implica definir recortes claros no tempo e no espaço para tornar os universos empíricos pesquisáveis e coerentes, sendo que, nesta etapa, o desafio é equilibrar o número de casos e variáveis, evitando problemas como a sobrecarga conceitual ou a perda de precisão analítica.

Em seguida, a definição dos elementos a serem comparados pode variar, dependendo se os modelos explicativos são pré-construídos ou se surgem a partir da análise dos casos selecionados. Finalmente, a generalização é crucial para que o estudo comparativo vá além de uma mera coleção de casos, oferecendo insights mais amplos e úteis, funcionando como um guia para a exploração sistemática dos fenômenos investigados.

Conclui-se que a identificação estratégica na pesquisa é essencial para garantir a articulação adequada entre dados empíricos e teoria. A possibilidade de agregar a experiência multicultural a dissertação é demasiadamente pertinente quando se considera a perspectiva global em que a violência, tanto online quanto nas escolas, ocorre, inclusive abrindo espaço para a discussão se há agenciamento internacional de sujeitos, contudo, faz-se necessário delinear as particularidades entre Brasil e Portugal.

Connell esclarece que “a divisão global do trabalho científico posiciona o momento da teoria na metrópole, enquanto a periferia global exporta dados e importa ciências aplicadas” (Connell, 2016, p. 27), explicando que os países do Norte Global se utilizam dos países do Sul para aplicar suas teorias, ensejando uma relação complexa no ramo das ciências sociais.

Comparar Brasil e Portugal é uma abordagem valiosa para entender como o legado colonial moldou as sociedades de ambos os países e como as dinâmicas contemporâneas são influenciadas por essa história compartilhada. A colonização portuguesa deixou uma marca profunda no Brasil, afetando suas instituições, práticas culturais e estruturas sociais até os dias atuais.

Nesse contexto, a violência online nos ambientes de aprendizagem é uma questão que afeta ambas as nações, mas as estratégias e políticas para combatê-la podem refletir suas trajetórias históricas e contextos específicos, de modo que busca-se entender como Brasil e Portugal enfrentam a violência online em um cenário globalizado e como suas políticas refletem ou desafiam as estruturas de poder estabelecidas.

Afinal, “nem uma revolução de classe e nem o fim da colonização encerram as injustiças de gênero (...) [que] tomam formas específicas em contextos coloniais e pós-coloniais (...) entrelaçadas às dinâmicas de colonização e a globalização” (Connell, 2016, p. 31).

Outrossim, nos dizeres de Martins (2014), o método comparativo pode ser útil na avaliação dos resultados da implementação de políticas específicas, pois permite analisar uma experiência diferente do mesmo fenômeno como parâmetro. Dessa forma, é possível refletir sobre se os resultados poderiam ter sido distintos se outras abordagens ou ações tivessem sido adotadas. Veja-se:

As comparações intersociais permitem trazer elementos complementares às comparações intrassociais. Se as comparações dentro da mesma sociedade são úteis para compreender, por exemplo, os impactos de uma lei nos diferentes estados brasileiros ou as ações governamentais de gênero desenvolvidas por diferentes governos nacionais ao longo de uma década, as

comparações intersociais podem ter significativa importância para entender como diferentes países respondem a um mesmo ou semelhante problema social (Martins, 2014, p. 456).

Portanto, a comparação pode revelar como a globalização e as desigualdades de poder influenciam as abordagens nacionais para a violência online nos ambientes escolares no Brasil e em Portugal.

Exemplificativamente, enquanto o contexto brasileiro ainda enfrenta desafios como a inclusão digital, enquanto as políticas e estratégias portuguesas se direcionam para a proteção de dados e a segurança cibernética em um contexto europeu, onde as normas e regulamentações são frequentemente influenciadas por diretrizes da União Europeia e por uma abordagem mais uniforme para questões digitais.

Compreende-se necessário considerar as peculiaridades de cada país, mas, considerando que outrora foram colônia e metrópole, a análise comparativa é pertinente com o objeto da presente dissertação, podendo trazer estratégias de enfrentamento para questão no cenário brasileiro.

Com esse panorama, passa-se a escolha do método de procedimento.

Utilizar-se-á notícias jornalísticas de Brasil e de Portugal para esclarecer o fenômeno e a forma como vem sendo retratado pela mídia. Os veículos brasileiros escolhidos serão os jornais digitais G1 e O Globo – que, embora sejam do mesmo grupo, um se trata de um portal de notícias online, que funciona 24h, enquanto o outro, ainda que tenha uma plataforma virtual, se trata de um jornal impresso/digital, o que foi escolhido para que se perceba as nuances na maneira como os casos são noticiados a depender do público leitor –, enquanto os portugueses serão o Público e o Expresso.

No caso da análise de notícias jornalísticas enquanto dado, é interessante pontuar que:

Os dados formais reconstroem as maneiras pelas quais a realidade social é representada por um grupo social. Um jornal representa até certo ponto o mundo para um grupo de pessoas, caso o contrário elas não o comprariam. [...] O que uma pessoa lê, olha, ou escuta, coloca esta pessoa em determinada categoria, e pode indicar o que a pessoa pode fazer no futuro. Categorizar o presente e, às vezes, predizer futuras trajetórias é o objetivo de toda pesquisa social (Bauer; Gaskell, 2017, p. 22).

Entende-se eventuais questionamentos metodológicos acerca da utilização da mídia para coleta de dados, que pode se deparar, conforme aponta Gil (1991) com problemas como enviesamento, dificuldade de generalização e mesmo de (falta de) tempo direcionado à pesquisa, contudo, não se busca tal caminho por eventual flexibilidade metodológica.

Para transpor tais percalços, utilizar-se-á a técnica de enquadramento desenvolvida por Goffman (2012) para explicar como as pessoas entendem e organizam suas experiências sociais e analisar como a mídia constrói narrativas e influenciam a percepção pública sobre determinados eventos.

Segundo Goffman (2012), a subjetividade e os significados que cada indivíduo utiliza para entender o mundo são os elementos que constroem o que é percebido como real. Desse modo, fatos e eventos só são integrados à experiência de uma pessoa quando interpretados e codificados como objetos de atenção a partir da perspectiva individual do sujeito. É como um quadro (*frame*), que, ao se afastar da realidade construída por sistemas sociais amplos, se aproxima do aspecto microscópico das interações interpessoais cotidianas.

O quadro é, portanto, uma estrutura cognitiva limitada e usada subjetivamente pelo indivíduo para atribuir significados aos objetos e eventos físicos e abstratos ao seu redor; representa um ponto de vista particular que delimita as atividades, enquadrando-as no espaço e no tempo, enquanto se extrai um sentido plausível que pode ser incorporado à experiência pessoal.

Contudo, o quadro não deve ser confundido com uma interpretação generalizada por vários indivíduos, mas sim como um esquema interpretativo único e pessoal que cada um aplica sobre uma determinada faixa de atividade. É uma capacidade subjetiva de organizar as percepções e transformá-las em conjuntos significativos diante da consciência individual.

Para aprofundar-se em tal teoria, a presente dissertação elucidará, ainda que não de maneira exaustiva, a maneira como o enquadramento enquanto metodologia se faz eficiente para realizar o que os objetivos do presente trabalho propõem.

A teoria do enquadramento (*framing theory*) de Erving Goffman oferece uma estrutura teórica sólida para compreender como indivíduos e instituições interpretam e constroem significados a partir de suas experiências; ao introduzir o conceito de análise de enquadramento, Goffman ampliou as possibilidades de investigação sociológica sobre a construção cultural de sentidos (Young, 2010), tornando-se chave para uma sociologia que aborda um viés cognitivo.

Segundo Goffman, os indivíduos utilizam “quadros” (*frames*) para organizar e interpretar suas percepções da realidade, moldando assim a compreensão de eventos e interações sociais (Zaklama, 2025), que funcionam como estruturas cognitivas que conferem sentido ao mundo, oferecendo contexto e significado a situações ambíguas, o que vem sendo

aplicado, de maneira pertinente, nos estudos de e sobre a mídia, especialmente na análise de como veículos jornalísticos apresentam informações ao público.

Nesse sentido, nos dizeres de Smith (2006):

Frame Analysis might be read as Goffman's response to the challenge provided by the rise of ethnomethodology and related phenomenological developments of the late 1960s and early 1970s. Goffman's earlier work had addressed interactional practices from a series of consistently sociological points of view. Frame analysis turned away from these interactional concerns to address an experiential issue: how do individuals make sense of any given 'strip' of activity? A strip is defined as 'any arbitrary slice or cut from the stream of ongoing activity' (1974: 10) – a somewhat broader point of departure than his earlier studies of situated conduct. A strip is 'any raw batch of occurrences' that serves as the place where analysis starts. In principle, any strip can support several interpretations of its sense. Any strip of activity, Goffman (1974: 8) noted, can pose a sense-making problem for individuals: 'what is it that is going on here?' Applying the relevant frame to the strip provides the solution⁶ (Smith, 2016, p. 55/56).

Essa abordagem permite compreender como tanto a mídia quanto a audiência participam ativamente da construção da realidade social. Os quadros, ao destacarem certos aspectos da realidade e ocultarem outros, influenciam a percepção do público e moldam a opinião pública.

Smith (2006) argumenta que os enquadramentos primários, entendidos estruturas básicas de interpretação da realidade, podem ser transformados em chaves (*keys*) ou fabricações (*fabrications*). As chaves ocorrem quando todos os participantes estão cientes da transformação do sentido da atividade; já as fabricações envolvem uma assimetria cognitiva, em que pelo menos um participante é enganado quanto à verdadeira natureza da situação, o que permite compreender como os indivíduos mobilizam diferentes recursos para interpretar eventos sociais.

Salienta-se que essas operações não apagam o quadro primário, mas o reinterpretam segundo convenções específicas. Por exemplo, para Smith (2006) uma briga real (quadro primário) pode ser reenquadrada como uma simulação teatral ou um treinamento,

⁶ Tradução livre: A *Frame Analysis* pode ser interpretada como a resposta de Goffman ao desafio representado pelo surgimento da etnometodologia e pelos desenvolvimentos fenomenológicos correlatos do final da década de 1960 e início da década de 1970. Os trabalhos anteriores de Goffman haviam abordado as práticas interacionais a partir de uma série de pontos de vista consistentemente sociológicos. A análise de molduras/quadros se afastou dessas preocupações interacionais para tratar de uma questão experiencial: como os indivíduos atribuem sentido a qualquer "faixa" (*strip*) de atividade? Uma faixa é definida como "qualquer recorte ou fragmento arbitrário do fluxo de atividade em curso" (1974: 10) – um ponto de partida um pouco mais amplo do que os estudos anteriores sobre conduta situada. Uma faixa é "qualquer conjunto bruto de ocorrências" que serve como ponto inicial da análise. Em princípio, qualquer faixa pode sustentar várias interpretações quanto ao seu sentido. Qualquer faixa de atividade, observou Goffman (1974: 8), pode apresentar um problema de atribuição de sentido para os indivíduos: "o que está acontecendo aqui?". Aplicar a moldura apropriada à faixa fornece a solução.

desde que os envolvidos saibam que se trata de um “faz de conta”. Outrossim, enfatiza-se que a aplicação da moldura adequada ao fragmento de experiência resolve o problema de sentido.

Mendonça e Simões (2012) corroboram a contribuição de Goffman para uma microsociologia sistemática voltada à experiência situacional. O enquadramento seria justamente o mecanismo que permite ao sujeito responder à pergunta central: “o que está acontecendo aqui?”. Tratando dos enquadramentos primários, destacam que estes não são criações arbitrárias, mas estruturas culturalmente disponíveis que permitem situar, perceber, identificar e rotular um número quase infinito de ocorrências concretas definidas em seus termos.

No desenvolvimento da teoria, Goffman (2012) fala do processo pelo qual uma atividade compreendida dentro de um enquadramento primário é transformada por meio de convenções socialmente reconhecidas, sem que se perca a consciência da transformação. Assim, simular uma luta ou ensaiar uma peça teatral seriam exemplos de chaves, nas quais o envolvimento é interpretado como imitação e não como ação direta. Como observam Mendonça e Simões (2012), esse mecanismo revela a vitalidade metodológica do conceito, ao permitir compreender como os sujeitos atualizam socialmente estruturas simbólicas disponíveis.

Já as fabricações, segundo Smith (2006), são operações enganosas nas quais o *mark* (o enganado) possui uma concepção equivocada do quadro em que está inserido. Exemplos são golpes, hipnose ou experimentos sociais camuflados. Nesse caso, o enquadramento é manipulado de forma assimétrica, criando uma ilusão compartilhada apenas por parte dos participantes. Para Goffman (2012) essas fabricações se situam em um espectro entre o lúdico e o exploratório: uma pegadinha inofensiva constitui uma fabricação benigna, ao passo que uma fraude financeira se inscreve no polo exploratório (Smith, 2006).

Essas distinções conceituais são retomadas por Mendonça e Simões (2012), que interpretam as categorias goffmanianas à luz da análise situacional e metacomunicativa. Os autores destacam que as *chaves* correspondem à transformação de quadros primários a partir de regras convencionais reconhecidas, e que as fabricações, por sua vez, envolvem uma assimetria interpretativa entre os atores sociais. Em ambos os casos, fica evidente que os enquadramentos não são meramente subjetivos, mas dependem de condições intersubjetivas e contextuais que possibilitam ou limitam a compreensão dos eventos.

Além disso, Smith (2006) propõe uma organização dos enquadramentos em dois eixos: no primeiro, opõem-se atividades não transformadas (regidas por enquadramentos

primários) às atividades transformadas (por chaves ou fabricações); no segundo, contrapõem-se enquadramentos em que todos os participantes possuem uma concepção correta do quadro àqueles nos quais há pelo menos um participante enganado.

Mendonça e Simões (2012) corroboram essa leitura afirmando que a análise de enquadramento, na tradição goffmaniana, não deve ser confundida com uma técnica de persuasão ou manipulação estratégica. Pelo contrário, os enquadramentos são compreendidos como “estruturas simbólicas que vinculam atores sociais e são por eles transformadas” (p. 198), perspectiva oponente à certas vertentes da literatura sobre *framing effects*, que tendem a tratar os quadros como escolhas instrumentais dos emissores, desconsiderando a base intersubjetiva que sustenta sua eficácia.

Portanto, nota-se a centralidade da consciência situacional e da intersubjetividade na teoria de Goffman. Ao invés de ver o enquadramento como uma ferramenta estratégica individual, fica evidente seu caráter relacional e culturalmente ancorado. Desse modo, a análise de enquadramento constitui uma metodologia que evidencia as sutilezas narrativas por meio das quais os meios de comunicação constroem sentidos e, desse modo, influenciam percepções e promovem agendas ideológicas específicas.

Reconhece-se, nesse sentido, e de forma reiterada, que o jornalismo não reflete a realidade de maneira objetiva, mas constitui um produto socialmente construído, moldado por fatores como os vieses e interesses dos jornalistas e das organizações midiáticas.

A aplicação da análise de enquadramento no jornalismo exige um exame sistemático da linguagem, das imagens e das estruturas narrativas utilizadas para transmitir a informação. Os pesquisadores identificam padrões recorrentes e temas predominantes nas coberturas noticiosas, a fim de discernir os quadros dominantes na representação de eventos ou questões específicas.

Sabe-se que esses enquadramentos afetam diretamente a forma como o público compreende e interpreta a informação recebida (Zaklama, 2025), sendo seus efeitos mais intensos quando o público possui pouco conhecimento prévio sobre o tema em questão. Enquanto metodologia, a análise de enquadramento exige a desconstrução sistemática dos textos comunicacionais para identificar os quadros que estruturam seus significados.

Implica dizer que é necessário examinar a seleção, ênfase e forma de apresentação das informações, de modo a expor as estruturas cognitivas que orientam a construção das narrativas. O enquadramento envolve destacar aspectos específicos da realidade percebida

para promover determinada definição do problema, interpretação causal, avaliação moral e/ou proposta de solução.

A abordagem pode combinar métodos qualitativos e quantitativos, o que permite captar as nuances e complexidades do processo de enquadramento (Pan, 2008). Métodos qualitativos, como a análise de conteúdo e a análise do discurso, são úteis para identificar os quadros dominantes e explorar os fundamentos ideológicos das narrativas midiáticas (Scheufele, 2006). Por sua vez, métodos quantitativos possibilitam mensurar a prevalência e o impacto dos quadros sobre atitudes, crenças e comportamentos do público. A integração entre abordagens qualitativas e quantitativas é essencial para uma compreensão mais abrangente e refinada do fenômeno.

O processo analítico costuma seguir etapas específicas, como a seleção criteriosa de matérias jornalísticas ou conteúdos midiáticos, a identificação dos quadros dominantes e a análise dos efeitos do enquadramento sobre o público. A escolha dos textos envolve destacar os elementos textuais e visuais que contribuem para a construção dos quadros, tais como manchetes, *leads*, imagens e citações, que serão então examinados em sua articulação, para compreender como produzem narrativas coerentes e transmitem significados específicos, de modo que a análise mais padronizada e aprofundada desses componentes permite revelar as estruturas interpretativas subjacentes à representação da realidade veiculada pela mídia, sendo que o objetivo central é iluminar os esquemas invisíveis que sustentam a maneira como os meios de comunicação retratam fatos e questões sociais.

A perspectiva analítica também reconhece que o enquadramento midiático opera em um contexto social mais amplo, no qual o público interpreta ativamente as mensagens com base em seus conhecimentos prévios, crenças e valores. Os quadros utilizados pela mídia influenciam o debate público, moldam as discussões políticas e impactam os desdobramentos sociais e institucionais, e quando se fala de violência online e ataques às escolas, é inevitável associar esses incidentes a um pânico moral da população, o que não é o objetivo do presente trabalho.

Destarte, a identificação dos quadros dominantes exige atenção ao vocabulário empregado, às fontes citadas e ao tom geral da cobertura. Por meio de um processo iterativo de identificação dos quadros e análise de seus efeitos, é possível compreender de forma mais abrangente como os meios de comunicação moldam o discurso público e influenciam os rumos sociais e políticos.

Nesse ínterim, é importante trazer à baila a relevância de uma análise do discurso do enquadramento midiático, que não se trata somente de uma análise do conteúdo das notícias jornalísticas, mas de uma interligação entre texto e contexto, demonstrando que as notícias fazem parte de algo maior, refletindo questões do tempo em que foram produzidas. Nesse sentido:

As origens da análise de discurso a partir de críticas à ciência social tradicional significam que ela possui uma base epistemológica bastante diversa de algumas outras metodologias. Isso é às vezes chamado de construcionismo social, construtivismo, ou simplesmente construcionismo. Não há uma definição única concorde desses termos, mas as características-chave destas perspectivas são:

1. A postura crítica com respeito ao conhecimento dado, aceito sem discussão e um ceticismo com respeito à visão de que nossas observações do mundo nos revelam, sem problemas, sua natureza autêntica.
2. O reconhecimento de que as maneiras como nós normalmente compreendemos o mundo são histórica e culturalmente específicas e relativas.
3. A convicção de que o conhecimento é socialmente construído, isto é, que nossas maneiras atuais de compreender o mundo são determinadas não pela natureza do mundo em si mesmo, mas pelos processos sociais.
4. O compromisso de explorar as maneiras com os conhecimentos – a construção social de pessoas, fenômenos ou problemas – estão ligados a ações/práticas (Burr, 1995).

Uma conclusão dessa posição epistemológica é que a análise de discurso não pode ser usada para tratar os mesmos tipos de questões como os enfoques tradicionais. Ela sugere, ao invés, novas questões, ou maneiras, de reformular as antigas (Bauer; Gaskell, 2017, p. 245).

É dizer que a análise do discurso, nesse caso, implica reconhecer que a forma como entendemos os acontecimentos é historicamente situada e culturalmente específica, marcada por processos sociais que definem o campo do dito e do não-dito (Bauer; Gaskell, 2017). Portanto, a análise crítica do discurso midiático sobre os ataques em escolas permite compreender a narrativa imediata do evento e, igualmente, como ele se articula com representações sociais mais amplas de masculinidade, violência e exclusão.

O enfoque mostra-se especialmente relevante diante do perfil recorrente dos ofensores. O relatório “Ataques às escolas no Brasil: análise do fenômeno e recomendações para a ação governamental” (Brasil, 2023) identificou que esses sujeitos agressores são predominantemente do sexo masculino, frequentemente marcados por isolamento social no espaço escolar, mas com intensa participação em comunidades online extremistas.

As comunidades mencionadas, e também trabalhadas no escopo da presente dissertação, fortalecem valores de misoginia, racismo e autoritarismo, além de promoverem o fascínio por armas de fogo e a gamificação da violência (Brasil, 2023). O enquadramento

mediático, quando analisado a partir da perspectiva discursiva, permite perceber como tais elementos são narrados, interpretados e socialmente compreendidos, sendo possível identificar os modos pelos quais a imprensa ora reforça estereótipos, ora revela contradições e brechas que ajudam a desvelar a inserção desses jovens em subculturas virtuais misóginas e masculinistas.

Busca-se, amparada por essa metodologia, dar vazão às relações entre as narrativas da mídia e a construção social das masculinidades violentas. A crítica discursiva permitirá compreender que a violência escolar, no que tange os ataques com armas, distancia-se de uma expressão individualizada de sofrimento ou exclusão, conectando-se a um processo coletivo de reforço da masculinidade hegemônica em ambientes digitais, que busca reproduzir e ampliar o que já existe no mundo material, nos quais a notoriedade e o desejo de poder se confundem com a legitimação do ódio de gênero.

Devidamente delineados os argumentos anteriores, esses serão os passos para a análise do discurso:

1. Formule suas questões iniciais de pesquisa.
2. Escolha os textos a serem analisados.
3. Transcreva os textos em detalhe. Alguns textos, tais como material de arquivo, artigos de jornal, ou registros parlamentares, não necessitam de transcrição.
4. Faça uma leitura cética e interogue o texto.
5. Codifique, tão inclusivamente quanto possível. Talvez você queira revisar suas questões de pesquisa, à medida que surgirem critérios no texto.
6. Analise, a) examinando regularidade e variabilidade nos dados, e b) criando hipóteses tentativas.
7. Teste a fidedignidade e a validade através de:
 - a) análise de casos desviantes;
 - b) compreensão dos participantes (quando apropriada); e
 - c) análise da coerência.
8. Descreva minuciosamente (Bauer; Gaskell, 2017, p. 267).

Ao adotar a análise de discurso como método, não se trata de aplicar uma técnica substitutiva às formas tradicionais de investigação, como a análise de conteúdo ou estatística. Trata-se de, conforme Bauer e Gaskell (2017, p. 251) uma mudança epistemológica profunda, pois o intento não está em buscar uma realidade, supostamente subjacente ao texto, mas em compreender os próprios modos pelos quais o discurso constrói significados, identidades e legitimidades. É dizer que a ênfase não está em explicar por que determinados sujeitos agem de uma forma específica, mas sim analisar como essas ações são justificadas, narradas e socialmente enquadradas, bem como de que maneira os atores envolvidos elaboram representações de si e dos outros.

Essa abordagem permitirá verificar como esses discursos midiáticos legitimam, naturalizam ou, ao contrário, problematizam certas formas de masculinidade que emergem de espaços digitais, muitas vezes atravessados por ideologias racistas, misóginas e autoritárias. Visa-se identificar como esses jovens se posicionam e são posicionados, destarte, aplicar esse enfoque é interessante para compreender de que modo a violência escolar se articula a um processo mais amplo de construção discursiva das masculinidades na contemporaneidade, com esse recorte no espaço online.

Afinal, os analistas de discurso “não vêem os textos como veículos para descobrir alguma realidade pensada como jazendo além, ou debaixo da linguagem (...) estão interessados no texto em si mesmo, e por isso fazem perguntas diferentes” (Bauer; Gaskell, 2017, p. 251).

Retomando o escopo da presente dissertação, no contexto desta pesquisa, o método de enquadramento desenvolvido por Goffman (2012) será utilizado para analisar como os veículos de mídia no Brasil e em Portugal retratam os ataques escolares e os discursos de ódio dos grupos masculinistas.

Os casos a serem selecionados refletirão a convergência entre a violência online, especialmente o discurso perpetuado pelos grupos supramencionados, e sua expressão em ataques escolares. A escolha será embasada pelas semelhanças no envolvimento de jovens que, além de serem influenciados por essas subculturas em ambientes virtuais, adotaram comportamentos alinhados com a narrativa de dominação masculina promovida por esses sujeitos nos ambientes virtuais.

Assim, as categorias de análise serão:

- I. Contexto escolar de cada jovem perpetrador de ataques – se sofria bullying; se tinha uma boa relação com os colegas de sala e/ou funcionários da escola; se o desempenho escolar era acima ou abaixo da média;
- II. Contexto online – se frequentava fóruns anônimos; se participava de grupos em aplicativos como Whatsapp, Telegram, Discord, dentre outros; se há registros indicando que nesses espaços de comunicação havia sujeitos que auxiliaram a premeditação do crime; se houve prática de crimes cibernéticos anteriormente ou concomitantemente ao incidente; se divulgou o ataque em algum lugar anteriormente ao

- ocorrido; se o jovem se comunicava com pares da mesma nacionalidade ou se contatos com grupos internacionais também ocorriam;
- III. Situação de cuidado do sujeito – se foi apontada alguma questão de saúde mental; se tinha rede de apoio; se fazia acompanhamento psicológico ou psicopedagógico;
 - IV. Hipótese de atentado contra a própria vida após o ataque;
 - V. Mecanismos de enfrentamento e prevenção após o ocorrido, tanto pela escolha quanto pelo governo e Estado, no âmbito de uma possível perseguição;
 - VI. Análise de como esse caso se relaciona com a violência online;
 - VII. Análise de como esse caso ajuda a compreender um fenômeno mais amplo, qual seja, a atuação de grupos masculinistas no ambiente online, incluindo eventual aliciamento internacional.

Após extrair essas informações dos casos a serem estudados, o intuito é relacioná-las às teorias escolhidas bem como aos dados de fontes secundárias, buscando compreender o fenômeno e estabelecer mecanismos eficientes de conscientização e prevenção.

Analisar-se-á notícias publicadas no próprio ano em que ocorreram os ataques, priorizando especialmente aquelas veiculadas em datas próximas aos acontecimentos, de modo a captar as primeiras reações sociais, políticas e midiáticas. Contudo, também serão incorporadas reportagens e materiais relevantes divulgados em anos subsequentes (um ou dois anos depois), considerando-se as categorias de análise propostas.

Até porque, em particular, a categoria voltada à verificação dos mecanismos de enfrentamento e prevenção após o ocorrido, tanto por parte da escola quanto do Estado e do governo, no âmbito de uma possível perseguição, exige a observação de um horizonte temporal mais amplo, uma vez que processos judiciais, políticas públicas e mesmo medidas institucionais de caráter preventivo não se consolidam de maneira imediata, demandando tempo para serem discutidos, implementados e avaliados.

Um dos casos brasileiros a serem analisados, por meio dos portais de notícia G1 e O Globo, será o ataque que ocorreu em Suzano em 13 de março de 2019, já mencionado no corpo desta dissertação, quando dois ex-alunos armados invadiram a Escola Estadual Raul Brasil, onde atacaram onze pessoas, matando oito e, em seguida, tirando a própria vida (G1, 2019). Investigações posteriores revelaram que o crime foi planejado de forma anônima em

um fórum online chamado Dogolachan, onde os jovens envolvidos foram incentivados a realizar o ataque.

O ataque à Escola Raul Brasil é emblemático porque, desde a sua incidência, houve mais vinte e cinco ataques semelhantes no Brasil, sendo a maioria deles envolvendo armas de fogo (Brasil, 2023), num país onde o armamento é proibido, salvo em casos previstos pela legislação.

No âmbito de Portugal, o primeiro caso escolhido para análise tem relação direta com o Brasil. É interessante pontuar essa questão, porque Portugal conta com um Programa Escola Segura que existe desde 1992, e, segundo Despacho nº 8927/2017, que o regulamenta:

contempla um conjunto de opções estratégicas fundamentais no domínio da segurança dos cidadãos e da humanização da escola que exigem, cada vez mais, o incremento de mecanismos de coordenação intersetorial, a articulação eficaz dos recursos existentes e a disponibilização dos meios indispensáveis para garantir a tranquilidade e segurança da comunidade escolar (Portugal, 2017).

Destarte, considera-se analisar a relação dessa legislação com a incidência de ataques às escolas com grandes quantidades de feridos e/ou mortos na nação portuguesa.

Quanto ao incidente, consta no jornal Público (2024a) que um jovem português de 17 anos, detido em maio de 2024 pela Polícia Judiciária no norte de Portugal, está sob investigação em quatro inquéritos no Brasil, acusado de participação em um atentado em uma escola no estado de São Paulo, ocorrido em outubro do ano anterior, no qual uma estudante foi morta. Além desse caso, as autoridades brasileiras também o vinculam a um plano para realizar outro ataque em uma escola no Espírito Santo, que acabou sendo frustrado antes de sua execução.

Segundo a notícia (Público, 2024a), o jovem é suspeito de integrar grupos extremistas online que promovem a violência e disseminam discursos de ódio, conectando-se com outros jovens para incitar ataques em escolas. A investigação apontou que ele atuava em redes digitais para planejar esses atentados, que têm características semelhantes aos perpetrados por grupos masculinistas.

O jornal ainda pontua que autoridades brasileiras e portuguesas estão colaborando nas investigações para entender melhor a extensão do envolvimento do suspeito com essas redes de violência e para prevenir possíveis novos ataques. Em decorrência dessa relação direta com incidentes recentes do Brasil, levanta-se a questão do alcance global das atividades criminosas e do aliciamento internacional.

O terceiro caso analisado guarda conexão direta com as reportagens previamente apresentadas de Portugal. Trata-se do ataque ocorrido em 23 de outubro de 2023 na Escola Estadual Sapopemba, situada na Zona Leste de São Paulo, que configurou-se como mais uma manifestação da violência em ambientes escolares no Brasil, novamente tendo como autor um adolescente. O autor, de 15 anos, efetuou disparos contra colegas no interior da unidade de ensino, ocasionando a morte de uma aluna e deixando ao menos outras três pessoas feridas, entre elas mais duas meninas (G1, 2023a; O Globo, 2023a).

Já em Portugal, o (quarto e último) caso da Azambuja, ocorrido em setembro de 2024, também chama atenção pela idade do agressor e pelo modo de execução. Um rapaz de 12 anos, dirigiu-se à Escola Básica local portando uma faca e um colete à prova de balas, com os quais atacou seis colegas – cinco meninas e um menino. As agressões aconteceram por volta do meio-dia, resultando no encaminhamento de cinco vítimas ao Hospital de Vila Franca de Xira com ferimentos nos braços, enquanto uma aluna, devido à gravidade das lesões no tórax e na cabeça, foi transferida para o Hospital de Santa Maria, em Lisboa (Expresso, 2024c).

Com esse panorama, a comparação desses episódios é estratégica, uma vez que envolve dois países com um passado entrelaçado, onde nutriram uma relação colonizador e colonizado, e dinâmicas sociais semelhantes, mas com contextos legais e socioculturais distintos, o que possibilita analisar como diferentes sistemas respondem ao mesmo fenômeno e identificar possíveis padrões ou particularidades na manifestação e no combate à violência em cada cenário.

Dessa forma, espera-se contribuir para uma análise mais aprofundada e imersiva das dinâmicas sociais envolvidas e oferecer subsídios para políticas públicas eficazes no combate à violência escolar e à propagação de discursos de ódio em ambientes virtuais, pontuando-se a tenra idade dos autores de ataques nas escolas e maneira como vem sendo cooptados por grupos extremistas para cometerem tais atos.

4. MARCOS LEGAIS

O debate em torno da violência online e dos discursos de ódio não pode prescindir de uma análise jurídica que permita compreender como os ordenamentos nacionais têm buscado lidar com tais fenômenos. No contexto brasileiro, a legislação referente ao tema está em constante transformação, marcada tanto pela promulgação de dispositivos constitucionais e infraconstitucionais voltados à proteção da dignidade humana, quanto pela edição de normas específicas que tratam do ambiente digital. Revisitar esse arcabouço normativo possibilita identificar avanços e lacunas, além de fomentar a percepção de como o direito tem sido tensionado diante da velocidade com que surgem novas formas de violência mediadas pela tecnologia.

Para além do cenário nacional, torna-se igualmente relevante adotar uma perspectiva comparada, tomando Portugal como referência. O país europeu, com o qual o Brasil compartilha proximidade histórica e cultural, tem desenvolvido marcos regulatórios específicos que dialogam diretamente com os desafios da era digital, incluindo a regulamentação mais recente da União Europeia, como o Digital Services Act (DSA).

O cotejo entre os dois ordenamentos possibilitará destacar convergências e divergências, trazendo a reflexão sobre a eficácia de determinadas soluções jurídicas, bem como sobre a necessidade de articulação internacional no enfrentamento da violência online. Assim, este capítulo propõe analisar criticamente as legislações em vigor, ressaltando seus limites e potencialidades no combate aos discursos de ódio e à violência online.

4.1. LEGISLAÇÃO SOBRE DISCURSO DE ÓDIO, CRIMES VIRTUAIS E ATAQUES ÀS ESCOLAS NO BRASIL

O artigo 5º da Constituição Federal inaugura a discussão do marco legal acerca do tema desta dissertação. Tido um dos pilares fundamentais do Estado Democrático de Direito, ao afirmar que todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, visou garantir aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no país a inviolabilidade de direitos essenciais, como a vida, a liberdade, a igualdade, a segurança e a propriedade, trazendo a isonomia formal perante a ordem jurídica.

Cabe destacar que o Brasil não apenas incorporou em sua Constituição a igualdade como princípio fundante, mas também assumiu compromissos no plano internacional ao ratificar importantes convenções de direitos humanos voltadas à promoção da

equidade e ao combate às discriminações estruturais. Entre elas, a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher (CEDAW), adotada pela Assembleia Geral da ONU em 1979 e ratificada pelo Brasil em 1984, e a Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial, promulgada no país pelo Decreto nº 65.810/1969, constituem instrumentos centrais que reafirmam a obrigação estatal de adotar medidas legislativas, administrativas e judiciais capazes de enfrentar desigualdades históricas.

Todavia, esse direcionamento legal, tanto nacional quanto internacional, também projeta a necessidade de concretização da igualdade material, exigindo do Estado e da sociedade a adoção de medidas capazes de superar desigualdades históricas e estruturais – e essa parte é o que torna o artigo um espaço de disputa, pois não necessariamente a letra da lei reflete o que a sociedade traz no âmbito da realização da igualdade (ou seria melhor equidade?) no mundo material. Não há como partir do pressuposto que todos são iguais, pois há atravessamentos históricos de raça, classe e gênero que demonstram que cada sujeito está num plano diferente de “aquisição” de direitos.

Apesar disso, no campo específico da igualdade de gênero, o inciso I do artigo 5º estabelece que homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos da Constituição. A ordem constitucional brasileira reconheceu expressamente a paridade de direitos entre os gêneros, no entanto, a crítica permanece a mesma do parágrafo anterior. Mesmo com quase quarenta anos desde a promulgação da Carta Magna, é menos de uma década para (tentar) apagar a formação patriarcal da sociedade ocidental contemporânea.

Conforme já foi dito anteriormente, no recorte do presente trabalho, parte-se do pressuposto que violências vividas no mundo real se transformam, podendo se ampliar e se reinventar no ambiente virtual, que também é espaço para novos tipos de agressões, criando mais um obstáculo na concretização efetiva dos direitos, incluindo a igualdade de gênero.

No contexto do combate à violência digital e suas diversas manifestações, numa tentativa de apresentar uma resposta para um fenômeno crescente, o ordenamento jurídico brasileiro aprovou, na última década, importantes dispositivos legais voltados à regulamentação do ambiente virtual com foco na proteção de grupos vulneráveis, sobretudo as mulheres.

Um marco inicial nesse processo foi a promulgação da Lei nº 12.737/2012, popularmente conhecida como Lei Carolina Dieckmann, surgida após o vazamento de imagens íntimas da atriz que dá nome à norma. Essa legislação tipificou como crime a

invasão de dispositivos informáticos com a finalidade de acessar, modificar ou apagar dados sem consentimento:

Invasão de dispositivo informático

Art. 154-A. Invadir dispositivo informático alheio, conectado ou não à rede de computadores, mediante violação indevida de mecanismo de segurança e com o fim de obter, adulterar ou destruir dados ou informações sem autorização expressa ou tácita do titular do dispositivo ou instalar vulnerabilidades para obter vantagem ilícita:

Pena - detenção, de 3 (três) meses a 1 (um) ano, e multa.

§ 1º Na mesma pena incorre quem produz, oferece, distribui, vende ou difunde dispositivo ou programa de computador com o intuito de permitir a prática da conduta definida no *caput*.

§ 2º Aumenta-se a pena de um sexto a um terço se da invasão resulta prejuízo econômico.

§ 3º Se da invasão resultar a obtenção de conteúdo de comunicações eletrônicas privadas, segredos comerciais ou industriais, informações sigilosas, assim definidas em lei, ou o controle remoto não autorizado do dispositivo invadido:

Pena - reclusão, de 6 (seis) meses a 2 (dois) anos, e multa, se a conduta não constitui crime mais grave.

§ 4º Na hipótese do § 3º, aumenta-se a pena de um a dois terços se houver divulgação, comercialização ou transmissão a terceiro, a qualquer título, dos dados ou informações obtidos.

§ 5º Aumenta-se a pena de um terço à metade se o crime for praticado contra:

I - Presidente da República, governadores e prefeitos;

II - Presidente do Supremo Tribunal Federal;

III - Presidente da Câmara dos Deputados, do Senado Federal, de Assembleia Legislativa de Estado, da Câmara Legislativa do Distrito Federal ou de Câmara Municipal; ou

IV - dirigente máximo da administração direta e indireta federal, estadual, municipal ou do Distrito Federal.

Entretanto, conforme apontam Sousa et al. (2023), embora inspirada em um caso evidente de violência digital de gênero, a lei não aborda de forma específica o compartilhamento de conteúdo íntimo nem prevê agravantes relacionados ao gênero da vítima, configurando-se como um instrumento mais genérico de proteção a dados do que propriamente um mecanismo de enfrentamento à violência contra mulheres.

Isso é relevante para a presente discussão, pois o que se percebe, à época e também nos dias atuais, é que há uma dificuldade, por parte de quem legisla, de se colocar quem são as verdadeiras vítimas desses crimes, quais sejam, grupos vulnerabilizados, sobretudo mulheres e meninas, mas também nomear o que acontece: misoginia, discurso de ódio, racismo, homofobia, dentre outros.

Outra legislação importante é o Marco Civil da Internet, instituído também em 2012, que delinea os princípios estruturantes da internet no Brasil, como a neutralidade da rede, a proteção à privacidade e a liberdade de expressão, conforme seu artigo 2º:

Art. 2º A disciplina do uso da internet no Brasil tem como fundamento o respeito à liberdade de expressão, bem como:

I - o reconhecimento da escala mundial da rede;

II - os direitos humanos, o desenvolvimento da personalidade e o exercício da cidadania em meios digitais;

III - a pluralidade e a diversidade;

IV - a abertura e a colaboração;

V - a livre iniciativa, a livre concorrência e a defesa do consumidor; e

VI - a finalidade social da rede.

Apesar de não se concentrar exclusivamente em crimes de gênero, ele representou um avanço significativo com a determinação de que os provedores de aplicações na internet devem remover, sem a necessidade de ordem judicial, conteúdos que envolvam nudez ou atos sexuais de caráter privado divulgados sem o consentimento da pessoa envolvida, mecanismo que tem sido essencial na proteção de vítimas de práticas como o “*revenge porn*” (Sousa et al., 2023). Nesse âmbito:

Art. 21. O provedor de aplicações de internet que disponibilize conteúdo gerado por terceiros será responsabilizado subsidiariamente pela violação da intimidade decorrente da divulgação, sem autorização de seus participantes, de imagens, de vídeos ou de outros materiais contendo cenas de nudez ou de atos sexuais de caráter privado quando, após o recebimento de notificação pelo participante ou seu representante legal, deixar de promover, de forma diligente, no âmbito e nos limites técnicos do seu serviço, a indisponibilização desse conteúdo.

Parágrafo único. A notificação prevista no *caput* deverá conter, sob pena de nulidade, elementos que permitam a identificação específica do material apontado como violador da intimidade do participante e a verificação da legitimidade para apresentação do pedido.

Recentemente, o artigo 19 do Marco Civil da Internet, que limitava a responsabilidade civil das plataformas digitais apenas aos casos em que houvesse descumprimento de ordem judicial específica para remoção de conteúdo ilícito, passou a ser objeto de intensa controvérsia jurídica. Em junho de 2025, o Supremo Tribunal Federal, no julgamento RE 1.037.396 (Tema 987 da Repercussão Geral) e RE 1.057.258 (Tema 533 da Repercussão Geral), reconheceu a inconstitucionalidade parcial e progressiva desse dispositivo, por entender que ele não conferia proteção suficiente a bens jurídicos constitucionais de alta relevância, como os direitos fundamentais das pessoas e a própria democracia.

Segundo a decisão, as plataformas de internet podem ser responsabilizadas mesmo sem ordem judicial quando, após notificação extrajudicial, deixarem de remover conteúdos manifestamente ilícitos, ampliando-se a ideia já prevista no artigo 21 do Marco Civil, originalmente voltado para casos de divulgação não consentida de cenas de nudez.

Além disso, ficou definido que, em situações de crimes graves, como terrorismo, pornografia infantil, tráfico de pessoas, incitação ao ódio, discriminação de gênero e violência contra a mulher, os provedores possuem dever de cuidado, devendo atuar de forma proativa para impedir a circulação desses conteúdos, sob pena de responsabilização em caso de falha sistêmica. Salienta-se, assim, a necessidade de compatibilizar a liberdade de expressão com a proteção contra discursos de ódio e violências simbólicas, especialmente aquelas direcionadas a grupos vulnerabilizados, como mulheres, crianças e demais grupos tidos como minoritários.

Esse é um debate que se torna particularmente relevante nos dias atuais em que a regulamentação da internet tem sido alvo de debates crescentes, bem como a responsabilização das *big techs*. Como a inconstitucionalidade foi declarada no ano corrente da elaboração deste trabalho, aponta-se a necessidade de acompanhar como essas discussões serão implementadas a partir desse momento, reconhecendo-se o rápido avanço da legislação, das notícias e da amplitude da temática ora escolhida.

A promulgação da Lei nº 13.642/2018, conhecida como Lei Lola Aronovich, marcou um novo patamar no enfrentamento da misoginia e do discurso de ódio nas plataformas digitais. Essa norma conferiu à Polícia Federal a competência para investigar crimes relacionados ao ódio e à misoginia praticados na internet, sendo a primeira legislação a reconhecer de maneira explícita o fator gênero como elemento agravante nesses delitos (Sousa et al., 2023).

Apesar desses avanços, as autoras salientam que o ordenamento jurídico brasileiro ainda apresenta lacunas consideráveis. Muitas normas não enfrentam diretamente a temática da violência de gênero, sendo aplicadas de forma subsidiária com base em dispositivos do Código Penal que tratam dos crimes contra a honra ou em garantias constitucionais de proteção à intimidade (Sousa et al., 2023).

Dentre esses dispositivos, merece destaque o artigo 141 do Código Penal, que regula as condições agravantes dos crimes de calúnia, difamação e injúria. Seu § 2º prevê a triplicação da pena quando a infração for cometida por meio da internet ou redes sociais, em razão do potencial amplificador da violência simbólica nesses meios.

Ainda assim, como se trata de crimes de ação penal privada, a responsabilização recai sobre a vítima, que deve arcar com os encargos financeiros e emocionais de uma ação judicial, de modo que tal exigência representa um desafio ainda maior para mulheres e demais grupos vulnerabilizados que já, frequentemente, enfrentam barreiras estruturais de acesso ao sistema de justiça.

Essa visão individualizante desconsidera o caráter coletivo e sistêmico da violência simbólica online, frequentemente perpetrada por redes misóginas articuladas para exercer coerção de forma organizada. Embora o legislador reconheça a gravidade dessas práticas ao prever causas de aumento de pena relacionadas ao meio utilizado, à condição da vítima e à motivação do agressor, a exigência da ação penal privada segue sendo um ponto controverso, principalmente diante da dificuldade de investigação imposta pelo anonimato dos agressores.

É preciso refletir sobre os limites do Direito Penal enquanto instrumento de intervenção, já que sua função de *ultima ratio* impõe que suas respostas sejam constantemente reavaliadas. Afinal, o aumento das penas e a criação de novos tipos penais não garantem, por si só, que a justiça seja efetivamente alcançada, correndo o risco de se tornarem uma câmara de eco. Um Direito Penal máximo não garante segurança máxima; a intervenção deve ser mínima e suficiente. Entende-se que o avanço da internet é difícil de acompanhar, mas pontua-se que a legislação deve ter um tempo de estudo para ser elaborada, não podendo as leis nascerem e morrerem tão rápido quanto uma *trend* do TikTok.

Nos últimos anos, o legislador brasileiro tem buscado atualizar o arcabouço normativo em resposta à crescente complexidade da violência digital, especialmente no que diz respeito a crianças, adolescentes e mulheres. A Lei nº 14.811/2024, por exemplo, incluiu no Código Penal os crimes de bullying e cyberbullying, definindo este último como a prática sistemática de intimidação por meio de redes sociais, jogos online ou outros meios digitais, com pena de dois a quatro anos de reclusão:

Intimidação sistemática (bullying)

Art. 146-A. Intimidar sistematicamente, individualmente ou em grupo, mediante violência física ou psicológica, uma ou mais pessoas, de modo intencional e repetitivo, sem motivação evidente, por meio de atos de intimidação, de humilhação ou de discriminação ou de ações verbais, morais, sexuais, sociais, psicológicas, físicas, materiais ou virtuais:

Pena - multa, se a conduta não constituir crime mais grave.

Intimidação sistemática virtual (cyberbullying)

Parágrafo único. Se a conduta é realizada por meio da rede de computadores, de rede social, de aplicativos, de jogos on-line ou por qualquer outro meio ou ambiente digital, ou transmitida em tempo real:

Pena - reclusão, de 2 (dois) anos a 4 (quatro) anos, e multa, se a conduta não constituir crime mais grave.

Esse dispositivo responde diretamente ao crescimento de casos de violência virtual, especialmente entre adolescentes. Dados da Ouvidoria Nacional de Direitos Humanos (Observatório Nacional de Direitos Humanos, 2025) indicam que o grupo mais afetado pelas agressões online está na faixa etária de 10 a 19 anos, em outras palavras, uma população ainda em processo de formação emocional, cognitiva e identitária.

Não obstante, abre espaço para uma indagação: quem será punido por esses crimes?

A violência entre pares nesse contexto de violência, com adolescentes sendo tanto vítimas quanto autores de ataques, representa um desafio adicional, dado que a responsabilização penal é muitas vezes inviável diante da inimputabilidade legal dos envolvidos, exigindo abordagens intersetoriais que transpassam a lógica punitivista.

Esse tipo de legislação, ainda que, supostamente, concebida com o intuito de proteger crianças e adolescentes, não garante, na prática, que será aplicada a favor deles. Isso porque o fenômeno do bullying (com ressalvas na dimensão e proporção alcançada, mas também tende a ser o caso cyberbullying) tende a se dar entre indivíduos da mesma faixa etária, o que desloca a problemática para além da responsabilização penal.

Surge, nesse cenário, outra problemática, que o risco de se reduzir manifestações mais graves, como o assédio ou até o discurso de ódio – ainda que este não tenha tipificação penal –, à mera categoria de bullying, esvaziando a gravidade de certas condutas e obscurecendo sua dimensão estrutural. Por isso, é necessário olhar criticamente para legislações que oferecem respostas imediatas e aparentemente simples a problemas que são complexos e multifacetados.

Se o punitivismo fosse suficiente, grande parte dos dilemas sociais já estaria resolvida, pois fazer legislação criminal é algo que o Brasil não se esquivava. No entanto, não se trata de endurecer o tratamento conferido a crianças e adolescentes – tampouco de esperar, ou até mesmo torcer, para que respondam criminalmente por suas ações. Não se pode olvidar que são indivíduos em formação.

O encarceramento nunca foi, e jamais será, uma resposta eficaz para prevenir violências dessa natureza; ao contrário, o recrudescimento da legislação penal costuma se mostrar incapaz de atuar de forma preventiva e protetiva em relação a grupos vulneráveis – isso quando a própria legislação não se volta contra eles.

Por último, recentemente, a Lei nº 15.123/2025 alterou o artigo 147-B do Código Penal para prever agravamento da pena em casos de violência psicológica contra a mulher cometida com o uso de tecnologias como inteligência artificial ou manipulação digital de imagem e som. Essa medida visa coibir práticas recorrentes em ambientes online misóginos, incluindo a machosfera, onde montagens, *deepfakes* e outras formas de exposição simbólica têm sido utilizadas para humilhar, ameaçar e assediar mulheres e demais corpos vulnerabilizados.

Sem embargo, mais uma vez se mostra necessário questionar o papel e a responsabilização também dos provedores, pois o que acontece em rede tende a se amplificar rapidamente, o que torna bastante difícil uma persecução de todos os envolvidos.

Ainda que os avanços legislativos indiquem uma tentativa de adequação à realidade da cultura digital, permanece incerto se tais medidas serão eficazes diante da velocidade com que as formas de violência se transformam no ambiente virtual. Mais do que a simples expansão do aparato penal, impõe-se refletir se a ampliação das penas e a criação de novos tipos criminais representam a solução mais adequada para lidar com um fenômeno social tão complexo quanto a violência simbólica online.

Conclui-se, por essa breve análise do marco legal pertinente ao tema, que a complexidade das práticas de assédio, misoginia e manipulação digital, somada à rapidez com que se disseminam nas redes, necessita do reconhecimento de que a efetiva proteção das mulheres e de outros grupos vulnerabilizados passa pela construção de políticas públicas integradas, que envolvam educação digital, regulação das plataformas, acolhimento das vítimas e fortalecimento de mecanismos de prevenção.

Trata-se de promover uma resposta estrutural que una garantias constitucionais, responsabilidade social e compromisso democrático, assegurando que o ambiente virtual não se converta em espaço de perpetuação de desigualdades e violências. Portanto, não é possível partir, conforme a Constituição versa, de uma premissa de igualdade, já que essa ainda não foi integralmente conquistada para todos os corpos. Faz-se necessário dar nome aos calcanhares de Aquiles que assombram a democracia, quais sejam, os problemas de gênero, raça e classe, e qualquer proposta interventiva não pode se esquecer desse contexto se quiser ser eficiente.

4.2. LEGISLAÇÃO SOBRE DISCURSO DE ÓDIO, CRIMES VIRTUAIS E ATAQUES ÀS ESCOLAS EM PORTUGAL

Em Portugal, o combate ao discurso de ódio encontra respaldo em um conjunto normativo que articula normas constitucionais, penais e regulatórias, além de compromissos internacionais. A Constituição da República Portuguesa de 1976 estabelece, em seu artigo 13, o princípio da igualdade, vedando expressamente qualquer forma de discriminação baseada em critérios como raça, sexo, origem étnica, religião ou orientação sexual:

Artigo 13.º

Princípio da igualdade

1. Todos os cidadãos têm a mesma dignidade social e são iguais perante a lei.
2. Ninguém pode ser privilegiado, beneficiado, prejudicado, privado de qualquer direito ou isento de qualquer dever em razão de ascendência, sexo, raça, língua, território de origem, religião, convicções políticas ou ideológicas, instrução, situação económica, condição social ou orientação sexual.

Já o artigo 37 consagra a liberdade de expressão, porém condicionando-a aos limites previstos em lei, especialmente quando confrontada com a proteção da dignidade e dos direitos fundamentais de terceiros:

Artigo 37.º

Liberdade de expressão e informação

1. Todos têm o direito de exprimir e divulgar livremente o seu pensamento pela palavra, pela imagem ou por qualquer outro meio, bem como o direito de informar, de se informar e de ser informados, sem impedimentos nem discriminações.
2. O exercício destes direitos não pode ser impedido ou limitado por qualquer tipo ou forma de censura.
3. As infrações cometidas no exercício destes direitos ficam submetidas aos princípios gerais de direito criminal ou do ilícito de mera ordenação social, sendo a sua apreciação respetivamente da competência dos tribunais judiciais ou de entidade administrativa independente, nos termos da lei.
4. A todas as pessoas, singulares ou coletivas, é assegurado, em condições de igualdade e eficácia, o direito de resposta e de retificação, bem como o direito a indemnização pelos danos sofridos.

No âmbito infraconstitucional, o Código Penal Português, instituído pelo Decreto-Lei n.º 400/82, de 23 de setembro, dispõe sobre crimes que se relacionam diretamente com a incitação ao ódio e à violência. O artigo 240 trata da “Discriminação e incitamento ao ódio e à violência”, estabelecendo pena de prisão até três anos ou multa para quem fundar ou integrar organizações que promovam o racismo, a xenofobia ou difundam ideias discriminatórias, abrangendo, igualmente, a incitação à prática de atos de violência ou ódio com base em raça, religião, etnia, orientação sexual, identidade de gênero ou

nacionalidade, sendo agravada se cometida por meio de redes sociais, imprensa ou qualquer outro meio de divulgação pública:

Artigo 240.º

Discriminação e incitamento ao ódio e à violência

1 - Quem:

a) Fundar ou constituir organização ou desenvolver atividades de propaganda que incitem ou encorajem à discriminação, ao ódio ou à violência contra pessoa ou grupo de pessoas em razão da sua origem étnico-racial, origem nacional ou religiosa, cor, nacionalidade, ascendência, território de origem, religião, língua, sexo, orientação sexual, identidade ou expressão de género ou características sexuais, deficiência física ou psíquica; ou

b) Participar nas organizações referidas na alínea anterior, nas atividades por elas empreendidas ou lhes prestar assistência, incluindo o seu financiamento; é punido com pena de prisão de 1 a 8 anos.

2 - Quem, publicamente, por qualquer meio destinado a divulgação, nomeadamente através da apologia, negação ou banalização grosseira de crimes de genocídio, guerra ou contra a paz e a humanidade:

a) Provocar atos de violência contra pessoa ou grupo de pessoas por causa da sua origem étnico-racial, origem nacional ou religiosa, cor, nacionalidade, ascendência, território de origem, religião, língua, sexo, orientação sexual, identidade ou expressão de género ou características sexuais, deficiência física ou psíquica;

b) Difamar ou injuriar pessoa ou grupo de pessoas por causa da sua origem étnico-racial, origem nacional ou religiosa, cor, nacionalidade, ascendência, território de origem, religião, língua, sexo, orientação sexual, identidade ou expressão de género ou características sexuais, deficiência física ou psíquica;

c) Ameaçar pessoa ou grupo de pessoas por causa da sua origem étnico-racial, origem nacional ou religiosa, cor, nacionalidade, ascendência, território de origem, religião, língua, sexo, orientação sexual, identidade ou expressão de género ou características sexuais, deficiência física ou psíquica; ou

d) Incitar à discriminação, ao ódio ou à violência contra pessoa ou grupo de pessoas por causa da sua origem étnico-racial, origem nacional ou religiosa, cor, nacionalidade, ascendência, território de origem, religião, língua, sexo, orientação sexual, identidade ou expressão de género ou características sexuais, deficiência física ou psíquica; é punido com pena de prisão de 6 meses a 5 anos.

3 - Quando os crimes previstos nos números anteriores forem cometidos através de sistema informático, o tribunal pode ordenar a eliminação de dados informáticos ou conteúdos.

Observa-se que o Código Penal Português apresenta uma redação mais abrangente e protetiva em comparação ao ordenamento brasileiro, uma vez que explicita de forma direta a tutela de grupos vulnerabilizados. Termos como “orientação sexual” e “identidade ou expressão de género” aparecem expressamente no texto legal, o que demonstra uma preocupação em abarcar dimensões contemporâneas da diversidade humana e da proteção contra discriminações múltiplas.

No escopo da presente dissertação, tal previsão mostra-se especialmente relevante diante do caráter misógino e heteronormativo que marca a atuação da chamada *machosfera*,

cuja prática discursiva frequentemente associa violência simbólica e ataques direcionados a grupos considerados minoritários, reforçando a importância de um marco normativo claro e inclusivo para enfrentar essas dinâmicas de ódio. Nomear uma questão é o primeiro passo para trazê-la para um espaço de importância; o que tem nome existe e, portanto, é passível de ser combatido. Uma legislação que se isenta de reconhecer quem são as vítimas de certos tipos de ataques não sabe para quem discursa e, portanto, suas palavras podem – e serão – distorcidas.

Assim como o Brasil, Portugal também subscreveu a Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial, da ONU, que obriga os Estados a criminalizar a incitação ao ódio racial e a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres.

No âmbito online, no território europeu, ganha destaque o Regulamento da União Europeia 2022/2065, conhecido como Digital Services Act (DSA), que estabelece um quadro normativo unificado para assegurar um ambiente digital mais seguro e transparente. Diferentemente do Marco Civil da Internet e mesmo das legislações brasileiras mais recentes, o DSA adota uma concepção ampla de “conteúdos ilegais”, definindo que devem ser considerados ilegais não apenas os discursos de incitação ao ódio e conteúdos discriminatórios, incluindo-se, igualmente, práticas como a partilha de imagens pedopornográficas, a divulgação não consensual de imagens íntimas, a perseguição em linha (*cyberstalking*), a venda de produtos falsificados ou perigosos, a oferta de serviços ilegais e até o uso não autorizado de material protegido por direitos de autor, o que reflete a tentativa de alinhar o ambiente digital às normas já vigentes no mundo offline, reconhecendo que as violações em rede não podem ser dissociadas das práticas ilícitas fora dela:

(12) A fim de alcançar o objetivo de assegurar um ambiente em linha seguro, previsível e fiável para efeitos do presente regulamento, o conceito de «conteúdos ilegais» deverá refletir em sentido lato as normas existentes no ambiente fora de linha. Em particular, o conceito de «conteúdos ilegais» deverá ser definido em sentido lato para abranger as informações relativas a conteúdos, produtos, serviços e atividades ilegais. Em especial, esse conceito deverá ser entendido como referindo-se a informações que, independentemente da forma que assumam, nos termos da lei aplicável, são ilegais, como os discursos ilegais de incitação ao ódio ou os conteúdos terroristas e os conteúdos discriminatórios ilícitos, ou que as regras aplicáveis tornam ilegais, tendo em conta o facto de estarem relacionadas com atividades ilegais. São exemplos ilustrativos dessas atividades a partilha de imagens pedopornográficas, a partilha não consensual ilícita de imagens privadas, a perseguição em linha, a venda de produtos não conformes ou contrafeitos, a venda de produtos ou a prestação de serviços em violação do direito em matéria de defesa dos consumidores, a utilização não autorizada de material protegido por direitos de autor, a oferta ilegal de serviços de

alojamento ou a venda ilegal de animais vivos. Em contrapartida, um vídeo de uma testemunha ocular de um potencial crime não deverá ser considerado um conteúdo ilegal pelo simples facto de representar um ato ilegal, quando a gravação ou a difusão desse vídeo ao público não for ilegal nos termos do direito nacional ou da União. Neste contexto, é irrelevante se a ilegalidade da informação ou da atividade resulta do direito da União ou do direito nacional que seja conforme com o direito da União e qual a natureza precisa ou o objeto do direito em questão.

Por sua vez, o artigo 40 traz à baila a centralidade do princípio da devida diligência, impondo às plataformas intermediárias um conjunto de obrigações claras, eficazes e previsíveis, voltadas para assegurar a segurança dos utilizadores e a responsabilização das empresas de tecnologia. Essas obrigações visam proteger especialmente consumidores, menores e grupos mais expostos a riscos como o discurso de ódio, o assédio sexual e outras formas de discriminação, garantindo, concomitantemente, a tutela dos direitos fundamentais previstos na Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia:

(40) A fim de alcançar os objetivos do presente regulamento e, em particular, de melhorar o funcionamento do mercado interno e assegurar um ambiente em linha seguro e transparente, é necessário estabelecer um conjunto claro, eficaz, previsível e equilibrado de obrigações harmonizadas de devida diligência para os prestadores de serviços intermediários. Essas obrigações deverão visar, em particular, garantir diferentes objetivos de política pública, como a segurança e a confiança dos destinatários do serviço, incluindo consumidores, menores e utilizadores particularmente expostos ao risco de serem alvo de discursos de incitação ao ódio, assédio sexual ou outras ações discriminatórias, assim como proteger os direitos fundamentais em causa consagrados na Carta, assegurar uma responsabilização eficiente desses prestadores e capacitar os destinatários e outras partes afetadas, facilitando simultaneamente a supervisão necessária por parte das autoridades competentes.

O artigo 62 do Digital Services Act (DSA) também trata do papel dos chamados sinalizadores de confiança (*trusted flaggers*), que são entidades ou organizações reconhecidas pela sua especialização na identificação de conteúdos ilegais. A norma prevê que esses atores publiquem relatórios claros e detalhados sobre as notificações feitas às plataformas, incluindo o número de alertas enviados, o tipo de conteúdo denunciado e as medidas adotadas pelas empresas em resposta, ou seja, essa busca pela transparência possibilita que se identifique o que se compreende por ilegal, não ficando os Estados-membros no escuro em relação às medidas implementadas para combater determinadas condutas.

Segundo o texto, infere-se que, como as notificações vindas de sinalizadores de confiança devem ser tratadas com prioridade e de maneira mais célere do que as denúncias comuns, cria-se um mecanismo de resposta mais rápido e especializado contra conteúdos

particularmente danosos, como os de incitação à violência, misoginia ou assédio virtual, o que certamente inclui conteúdos produzidos e disseminados por comunidades como a machosfera, que se utiliza de estratégias digitais coordenadas para propagar ódio contra mulheres e grupos vulnerabilizados.

Na sequência, artigo 62 introduz um elemento de transparência e responsabilização das plataformas, permitindo monitorar se estas de fato cumprem com sua obrigação de agir diante de conteúdos ilegais, o que é imprescindível para evitar a normalização de narrativas violentas e discriminatórias, bem como para identificar falhas sistemáticas no tratamento das denúncias. Ao mesmo tempo, o dispositivo prevê salvaguardas contra o abuso do estatuto de sinalizador de confiança, garantindo que a sua utilização não seja desvirtuada nem comprometa a liberdade de expressão.

Quando se fala em regulamentação do ambiente cibernético, o DSA configura-se como uma legislação que não pode ser ignorada. Seu texto normativo traz uma riqueza de detalhes que permite lidar com a multiplicidade de agentes envolvidos na circulação de conteúdos digitais, desde grandes plataformas de alcance transnacional até pequenos provedores de serviços de alojamento virtual.

O regulamento constrói um arcabouço normativo robusto que reconhece a complexidade das dinâmicas do espaço online permitindo o enfrentamento de conteúdos ilegais, como o discurso de ódio e o assédio misógino, na medida que resguarda a proteção de direitos fundamentais dos usuários, oferecendo uma resposta mais abrangente e equilibrada às tensões entre liberdade de expressão, segurança digital e dignidade humana – e, levando em conta que tal liberdade tende a ser a principal bandeira levantada por aqueles que não querem a regulamentação da internet, faz-se necessário que as orientações normativas abranjam-na com o devido aprofundamento.

Adicionalmente, o Estado português tem desenvolvido políticas públicas e instrumentos administrativos voltados para o enfrentamento da violência e do ódio online, sendo a Linha Internet Segura⁷ um dos principais exemplos dessa atuação. Coordenada pela Associação Portuguesa de Apoio à Vítima (APAV) e integrada ao Centro Internet Segura, com financiamento da União Europeia, essa iniciativa funciona como um serviço especializado de atendimento telefônico e online, inserido no Sistema Integrado de Apoio à Distância (SIAD) da APAV.

⁷ Informações retiradas do sítio eletrônico: <<https://www.internetsegura.pt/lis/sobre-a-lis>>. Acesso em 15 jul. 2025.

Sua estrutura abrange tanto o esclarecimento e apoio ao cidadão, promovendo uma utilização mais segura, responsável e saudável das tecnologias, quanto um sistema de denúncia de conteúdos ilegais, com foco em situações como o abuso sexual de menores, a apologia ao racismo, a incitação à violência ou a difusão de material terrorista. A Linha, acessível de forma gratuita, anônima e confidencial, também presta apoio em problemáticas relacionais, como o bullying ou conflitos familiares mediados pelo uso da internet, garantindo a triagem e o encaminhamento adequado dos casos às autoridades policiais nacionais ou congêneres internacionais.

A Linha Internet Segura é integrante da International Association of Internet Hotlines (INHOPE), ampliando sua rede de atuação, possibilitando a cooperação transnacional no combate a conteúdos ilegais e assegurando que ocorrências graves recebam tratamento célere e articulado. O seu funcionamento diário, das 8h00 às 23h00, assegura uma resposta contínua às demandas da sociedade, permitindo que cidadãos comuniquem-se por telefone, e-mail ou formulário próprio.

Para além do recebimento de denúncias, o serviço também desempenha uma função pedagógica e preventiva, ao analisar e divulgar resultados que subsidiam estratégias de sensibilização e educação digital em Portugal. Dessa forma, a Linha Internet Segura constitui um instrumento de promoção da cidadania digital.

É importante destacar que a Linha Internet Segura, em Portugal, embora tenha funções semelhantes às da SaferNet Brasil, possui diferenças estruturais e institucionais que devem ser apontadas, sendo a primeira coordenada em articulação com o Estado português e integrada à rede internacional de *hotlines* (INHOPE), funcionando como um serviço público voltado tanto para o acolhimento de denúncias quanto para o apoio e orientação no uso mais seguro da internet.

Já a SaferNet⁸, criada em 2005, é uma organização não governamental que opera a Central Nacional de Denúncias de Crimes Cibernéticos em parceria com o Ministério Público e a Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Além de receber denúncias de crimes e violações de direitos humanos em ambientes digitais, a SaferNet também tem um papel central de mobilização social, educação digital e apoio direto a vítimas de violência online, especialmente crianças e adolescentes. Entre suas iniciativas, destaca-se o HelpLine Brasil, um serviço gratuito e inédito no país que oferece orientação em tempo real para casos de intimidação, chantagem, violência sexual ou exposição forçada em ambientes digitais.

⁸ Informações retiradas do sítio eletrônico: <<https://new.safernet.org.br/content/o-que-fazemos>>. Acesso em 15 jul. 2025.

Entretanto, enquanto a Linha Internet Segura está diretamente vinculada ao Estado e a instituições da União Europeia, a SaferNet atua como um agente da sociedade civil, estabelecendo parcerias multissetoriais com empresas de tecnologia, telecomunicações e instituições de ensino, além de cooperar com secretarias de educação e escolas brasileiras na inclusão do uso seguro e ético da internet em projetos pedagógicos. É dizer que, se em Portugal prevalece um modelo institucional de caráter público e europeu, no Brasil a atuação é marcada por uma lógica de organização não governamental, com forte articulação social e multissetorial voltada para a promoção de uma internet livre de violências.

Contudo, é inegável que o trabalho da SaferNet tem se mostrado extremamente eficiente no território brasileiro, tanto para a coleta e sistematização de dados sobre crimes cibernéticos contra os direitos humanos, como para oferecer amparo direto às vítimas de violência online. Desempenha-se, igualmente, um papel fundamental na promoção da cidadania digital, investindo em ações de educação, sensibilização e mobilização social, voltadas sobretudo para crianças e adolescentes, mas igualmente estendidas a educadores, famílias, operadores do direito e demais atores do sistema de proteção de direitos.

Portanto, ainda que partam de caminhos diferentes, não se pode dizer que o Brasil estaria atrasado nesse combate às violências virtuais, pois a sociedade civil tem se organizado e encarado esse problema com a devida atenção, ainda que, por vezes, sem um financiamento pelo aparato estatal.

Com esse panorama do marco legal, que não visa exaurimento ante a sua multitude, faz-se algumas considerações a respeito da legislação portuguesa. Apesar da existência de dispositivos legais robustos, de maneira similar ao Brasil, quando se observa o mundo real, a efetividade dessas normas ainda enfrenta desafios práticos, especialmente diante da rapidez de circulação de conteúdos nas redes sociais e da proteção conferida pelo anonimato digital.

De fato, estudos recentes apontam que o discurso de ódio nas redes sociais em Portugal tem se intensificado, sobretudo no que se refere às questões de gênero, raça e sexualidade, o que foi corroborado pela percepção de jovens universitários portugueses e brasileiros que residem no país europeu, que identificam a internet como um espaço de amplificação e normalização do ódio, onde a agressividade é potencializada pelo distanciamento proporcionado pelas telas e pelo sentimento de impunidade decorrente do anonimato (Santos et al., 2020).

Em sua metodologia, a pesquisa de Santos et al. (2020) utilizou-se de grupos focais (*focus groups*), técnica comum nas ciências sociais e nos estudos de mídia, voltada a compreender como os participantes interagem, mobilizam e contestam conteúdos, atribuindo sentidos às suas experiências cotidianas.

Foram realizados quatro grupos focais entre outubro e dezembro de 2020, com a participação de 28 estudantes do ensino superior (20 mulheres e 8 homens), de nacionalidades brasileira (18) e portuguesa (10), com idades entre 18 e 25 anos. Todos eram usuários de redes sociais, ainda que com propósitos e níveis de uso distintos. As discussões foram guiadas por roteiros temáticos e perguntas estruturadas, permitindo captar tanto o conteúdo das falas quanto as dinâmicas de interação entre os estudantes, oferecendo um olhar aprofundado sobre as percepções e formas de compreensão do discurso de ódio online. Eis um trecho do trabalho produzido:

M - Do you realize that social media platforms are also used to offend people?

M1 (FG1) – Yes, yes. There is something that is a kind of domino. Person A says something offensive about Person B. Person C supports Person A, but so fervently that it offends Person B. And so on. I think it happens a lot on social media (...), no one is expecting to offend, but I can say something that to me is basic and harmless, although there is someone in the world who sees that and get offended.

F1 (FG1) - Yeah, that's it. Well, we have to talk about what is an offence and the limits of offence.

M1 (FG1) - You see a text on the screen. It's not a person; it's just a text. And you feel more comfortable saying what you want. Anger and frustration flow much faster.

F1 (FG1) - People hide behind the screen. Without showing their faces, they can say whatever they want. Call people whatever they want.

M2 (FG1) - It is easy to think that there is a lot of hate speech on social media because watching the conservative and reactionary wave that crosses the world, especially the West ... We know that one of the biggest tools for affirming conservative ideas is the creation of profiles and bots to publish hate content on media pages, personalities, politicians⁹. (...)

⁹ Tradução livre: M – Você percebe que as plataformas de redes sociais também são usadas para ofender as pessoas?

M1 (GF1) – Sim, sim. Existe algo que é como um tipo de dominó. A pessoa A diz algo ofensivo sobre a pessoa B. A pessoa C apoia a pessoa A, mas de forma tão fervorosa que acaba ofendendo a pessoa B. E assim por diante. Acho que isso acontece muito nas redes sociais (...), ninguém está esperando ofender, mas eu posso dizer algo que para mim é básico e inofensivo, embora exista alguém no mundo que veja aquilo e se sinta ofendido.

F1 (GF1) – É isso mesmo. Bem, temos que falar sobre o que é uma ofensa e quais são os limites da ofensa.

M1 (GF1) – Você vê um texto na tela. Não é uma pessoa; é apenas um texto. E você se sente mais confortável em dizer o que quiser. A raiva e a frustração fluem muito mais rápido.

F1 (GF1) – As pessoas se escondem atrás da tela. Sem mostrar o rosto, podem dizer o que quiserem. Chamar as pessoas do que quiserem.

M2 (GF1) – É fácil pensar que existe muito discurso de ódio nas redes sociais porque, observando a onda conservadora e reacionária que atravessa o mundo, especialmente o Ocidente... Sabemos que uma das maiores ferramentas de afirmação de ideias conservadoras é a criação de perfis e bots para publicar conteúdos de ódio em páginas de mídia, personalidades e políticos.

M - Do you think there are platforms where hate speech is most visible?

F1 (FG4) - Harassment exists a lot on Instagram, but the platform has several ways to avoid this. Since you can't avoid the person causing it, we do what we can. For example, I always had my Instagram account open, and older men started following me and commenting on my photos. I was so uncomfortable with the situation that I preferred to put my Instagram account as private. (...)

F2 (FG4) - On Facebook, some communities are closed in groups. People get in a bubble, they don't leave, and they normalize certain comments and thoughts.

F3 (FG4) - I've seen a lot of harassment on Twitter, especially with underage girls. 14- and 15-year old girls posting photos on Twitter and lots of comments from older people like 'wow, too bad I can go to jail'. That kind of comments for younger girls. It is quite common.

F4 (FG4) - On Instagram, I am now receiving invitations from women who make viewing groups and offer sex. 'Do you wanna have sex?' 'Do you want some hot pictures?'. As it is an invitation, the person can accept or cancel. I always cancel, but I have a friend who recently, out of nowhere, received a picture of a man's genital organ¹⁰ (Santos et al., 2021, pp. 5683-5684).

Para Cardoso et al. (2021), quando se indaga “como o Conselho da Europa tem combatido o discurso de ódio?”, os autores entendem que há dois caminhos; o primeiro está ligado ao campo educacional e acadêmico, que tem produzido resultados relevantes, tanto para a definição do conceito de discurso de ódio, quanto para o seu enfrentamento, além de estimular os jovens a se engajarem como agentes ativos, dentro e fora do ambiente digital.

O segundo, porém, refere-se ao âmbito político, que apresenta limitações, já que, apesar das recomendações do Conselho da Europa, cabe aos Estados-membros decidir se as implementam ou não, o que gera atrito. Salienta-se que o combate ao discurso de ódio deve articular tanto o espaço virtual quanto o real, reconhecendo que a internet, embora tenha ampliado a participação cidadã, também potencializou problemas pela rapidez e pela falta de

¹⁰ Tradução livre: M - Você acha que existem plataformas onde o discurso de ódio é mais visível?

F1 (FG4) - O assédio existe muito no Instagram, mas a plataforma tem várias maneiras de evitar isso. Como não dá para evitar a pessoa que o causa, fazemos o que podemos. Por exemplo, eu sempre mantive minha conta do Instagram aberta, e homens mais velhos começaram a me seguir e comentar minhas fotos. Fiquei tão desconfortável com a situação que preferi deixar minha conta do Instagram privada. (...)

F2 (FG4) - No Facebook, algumas comunidades são fechadas em grupos. As pessoas se fecham em uma bolha, não saem e normalizam certos comentários e pensamentos.

F3 (FG4) - Tenho visto muito assédio no Twitter, especialmente com meninas menores de idade. Meninas de 14 e 15 anos postando fotos no Twitter e muitos comentários de pessoas mais velhas, como "nossa, que pena que posso ir para a cadeia". Esse tipo de comentário para meninas mais novas. É bastante comum.

F4 (FG4) - No Instagram, agora estou recebendo convites de mulheres que criam grupos de visualização e oferecem sexo. "Você quer transar?", "Quer umas fotos picantes?". Como é um convite, a pessoa pode aceitar ou cancelar. Eu sempre cancelo, mas tenho uma amiga que recentemente, do nada, recebeu uma foto do órgão genital de um homem.

reflexão nas interações em redes sociais, sempre atravessadas por relações de poder (Cardoso et al., 2021).

Pode-se concluir que o marco legal analisado retrata de que forma Portugal tem buscado lidar com os desafios impostos pelo discurso de ódio e pela violência online, articulando medidas de caráter normativo, educacional e político. Não obstante, ainda que existam mecanismos preventivos e instrumentos de responsabilização, a realidade demonstra que tais práticas continuam a se manifestar no ambiente digital, evidenciando a complexidade do problema.

As respostas estatais e institucionais surgem de maneira gradual, muitas vezes em um processo de tentativa e erro, que exige constante revisão e aprimoramento. Em razão disso, torna-se essencial adotar uma perspectiva internacional comparada, observando como diferentes países e organismos multilaterais enfrentam o fenômeno, a fim de compreender quais estratégias se mostram eficazes e quais fragilidades ainda precisam ser superadas, de modo a construir respostas mais integradas e efetivas no combate ao ódio online.

4.3. LEGISLAÇÃO SOBRE EDUCAÇÃO EM GÊNERO E SEXUALIDADE NO BRASIL

No âmbito brasileiro, dialogar-se-á com o documento “Direito à educação em sexualidade e relações de gênero no cenário educacional brasileiro” da Unesco (2023), que analisa de maneira pormenorizada a legislação pertinente, trazendo conceitos-chave e correlacionando-os.

A construção de um marco normativo para a educação em gênero e sexualidade no Brasil está diretamente vinculada tanto a instrumentos internacionais quanto à legislação nacional. No plano internacional, a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 estabelece que a educação – lida como “instrução” – é fundamental para o exercício de todos os demais direitos e deve promover valores de tolerância, respeito e amizade entre povos e grupos:

Artigo 26

1. Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito.
2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do ser humano e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais

ou religiosos e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.

3. Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos.

Na mesma linha, o Pacto de San José da Costa Rica (1969) reafirma o dever dos Estados em adotar medidas progressivas, internas e cooperativas, para garantir a efetividade dos direitos sociais, culturais e educacionais. Por sua vez, a Convenção sobre os Direitos da Criança (1989) cristaliza a responsabilidade dos pais e do Estado em assegurar o direito à educação e à proteção integral de crianças e adolescentes, o que inclui a dimensão da educação em sexualidade e gênero, que posteriormente seria transmutado no Estatuto da Criança e do Adolescente.

Outro documento relevante é a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), que enfatiza a universalização da educação básica, livre de preconceitos e discriminação, além da prioridade de assegurar a participação ativa de meninas e mulheres no processo educativo, destacando a necessidade de superar barreiras estruturais, como, exemplificativamente, estereótipos de gênero, garantindo acesso equitativo e qualidade na aprendizagem:

UNIVERSALIZAR O ACESSO À EDUCAÇÃO E PROMOVER A EQUIDADE

1. A educação básica deve ser proporcionada a todas as crianças, jovens e adultos. Para tanto, é necessário universalizá-la e melhorar sua qualidade, bem como tomar medidas efetivas para reduzir as desigualdades.

2. Para que a educação básica se torne equitativa, é mister oferecer a todas as crianças, jovens e adultos, a oportunidade de alcançar e manter um padrão mínimo de qualidade da aprendizagem.

3. A prioridade mais urgente é melhorar a qualidade e garantir o acesso à educação para meninas e mulheres, e superar todos os obstáculos que impedem sua participação ativa no processo educativo. Os preconceitos e estereótipos de qualquer natureza devem ser eliminados da educação.

4. Um compromisso efetivo para superar as disparidades educacionais deve ser assumido. Os grupos excluídos – os pobres; os meninos e meninas de rua ou trabalhadores; as populações das periferias urbanas e zonas rurais; os nômades e os trabalhadores migrantes; os povos indígenas; as minorias étnicas, raciais e linguísticas; os refugiados; os deslocados pela guerra; e os povos submetidos a um regime de ocupação – não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais.

5. As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo (grifos nossos).

No cenário nacional, o Estatuto da Criança e do Adolescente consolida o direito à educação como instrumento de pleno desenvolvimento da pessoa, exercício da cidadania e igualdade de condições de acesso e permanência na escola, trazendo implícita a defesa contra discriminações de gênero:

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - direito de ser respeitado por seus educadores;

III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;

IV - direito de organização e participação em entidades estudantis;

V - acesso à escola pública e gratuita, próxima de sua residência, garantindo-se vagas no mesmo estabelecimento a irmãos que frequentem a mesma etapa ou ciclo de ensino da educação básica.

Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais.

De modo semelhante, o Estatuto da Juventude (Lei nº 12.852/2013) reafirma a importância da diversidade e da igualdade de direitos, estabelecendo que o jovem não pode ser discriminado por motivo de sexo, orientação sexual, etnia, raça, religião ou condição socioeconômica:

Art. 17. O jovem tem direito à diversidade e à igualdade de direitos e de oportunidades e não será discriminado por motivo de:

I - etnia, raça, cor da pele, cultura, origem, idade e **sexo**;

II - **orientação sexual**, idioma ou religião;

III - opinião, deficiência e condição social ou econômica.

Art. 18. A ação do poder público na efetivação do direito do jovem à diversidade e à igualdade contempla a adoção das seguintes medidas:

I - adoção, nos âmbitos federal, estadual, municipal e do Distrito Federal, de programas governamentais destinados a assegurar a igualdade de direitos aos jovens de todas as raças e etnias, independentemente de sua origem, relativamente à educação, à profissionalização, ao trabalho e renda, à cultura, à saúde, à segurança, à cidadania e ao acesso à justiça;

II - capacitação dos professores dos ensinos fundamental e médio para a aplicação das diretrizes curriculares nacionais no que se refere ao enfrentamento de todas as formas de discriminação;

III - inclusão de temas sobre questões étnicas, raciais, de deficiência, de orientação sexual, de gênero e de violência doméstica e sexual praticada contra a mulher na formação dos profissionais de educação, de saúde e de segurança pública e dos operadores do direito;

IV - observância das diretrizes curriculares para a educação indígena como forma de preservação dessa cultura;

V - inclusão, nos conteúdos curriculares, de informações sobre a discriminação na sociedade brasileira e sobre o direito de todos os grupos e indivíduos a tratamento igualitário perante a lei; e

VI - inclusão, nos conteúdos curriculares, de temas relacionados à sexualidade, respeitando a diversidade de valores e crenças (grifos nossos).

Além desses diplomas, a Lei Nacional Antibullying (Lei nº 13.185/2015) instituiu o Programa de Combate à Intimidação Sistemática, que reconhece a relação entre violência escolar e discriminação de gênero, prevendo medidas de conscientização e prevenção contra práticas de intimidação física, psicológica ou social, fortificando a necessidade de ambientes escolares inclusivos e seguros, conforme já abordado no tópico que se refere ao marco legal dos discursos de ódio.

Tanto no plano internacional quanto no nacional, os marcos legais convergem na defesa da educação como instrumento essencial para a promoção da igualdade de gênero e da diversidade sexual, reconhecendo a urgência de políticas educativas que superem estigmas, preconceitos e violências estruturais.

No campo brasileiro, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), publicados em 1997 logo após a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), constituem um marco de referência para a educação básica, tanto no ensino fundamental quanto no médio. Embora não tenham caráter de diretriz obrigatória, os PCNs oferecem orientações pedagógicas flexíveis que buscam articular o ensino ao compromisso com a cidadania, tendo como princípios norteadores o respeito aos direitos humanos e, entre eles, a igualdade de gênero (Unesco, 2023, p. 26).

A partir do relatório da Unesco (2023), compreende-se que com os temas transversais, os PCNs incorporaram conteúdos voltados para a formação ética, a pluralidade cultural, a saúde, o meio ambiente e, de modo especial, a orientação sexual. Na primeira etapa do ensino fundamental (1ª a 4ª séries), os volumes correspondentes tratam de valores como o respeito mútuo, a justiça, a solidariedade e o diálogo, situando a escola como espaço fundamental para a formação ética das novas gerações. No que se refere à pluralidade cultural, defende-se a superação das discriminações e o reconhecimento da riqueza representada pela diversidade etnocultural brasileira, valorizando a convivência democrática em uma sociedade plural.

Os PCNs também destacaram a orientação sexual como tema transversal, afirmando que a sexualidade deve ser compreendida como parte integrante da vida e da saúde humana, do nascimento até a morte. Ao reconhecer a sexualidade como dimensão ligada ao prazer, à responsabilidade e ao respeito às diferenças, o documento buscou romper com tabus e preconceitos ainda fortemente enraizados no contexto sociocultural brasileiro (Unesco, 2023, p. 26-29). Diferenciando-se da educação familiar, a escola é concebida como espaço de

diálogo, em que diferentes pontos de vista podem ser discutidos sem imposição de valores, permitindo aos estudantes desenvolver sua sexualidade de maneira consciente, crítica e informada.

Reafirma-se que a educação em gênero e sexualidade não concorre com a família, mas complementa sua função, possibilitando o acesso a informações qualificadas e ao debate pedagógico em torno de crenças, posturas e valores, refletindo uma perspectiva de educação comprometida com a formação cidadã, a dignidade humana e a igualdade de direitos, propondo a transversalidade como eixo central da escola (Unesco, 2023, p. 26-29).

Contudo, apesar de amplo aparato legal para respaldar uma vivência de gênero e sexualidade que encontra espaço de descoberta e aprendizado no âmbito escolar, há dificuldades para a implementação de uma educação inclusiva no Brasil, sobretudo quando se observa a trajetória da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Apesar de este documento se propor a ser um guia estruturante da educação básica, acabou por excluir menções diretas a gênero e sexualidade, em grande medida devido às pressões de grupos conservadores e religiosos, que associaram a temática a uma suposta “ideologia de gênero”, entendida como:

(...) a forma como os setores conservadores, em especial os parlamentares brasileiros das bancadas do Boi, da Bala e da Bíblia, e parte dos membros das igrejas Católicas, Pentecostais e Neopentecostais do Brasil e outros países ao redor do mundo usam para se referir aos estudos de gênero e sexualidade e a agenda dos Direitos Humanos e Cidadania das pessoas LGBT (Silva, 2020, p. 143).

Como destaca Silva (2020), essa retirada reflete os pânico morais que se instauram no debate público brasileiro, nos quais discursos políticos e midiáticos constroem a ideia de ameaça à família tradicional e aos valores sociais como forma de deslegitimar práticas pedagógicas voltadas para a igualdade e o respeito à diversidade:

Esses pânico morais operam como mecanismos de controle social, mobilizando medos e inseguranças coletivas para reforçar padrões normativos de gênero e sexualidade, ao mesmo tempo em que fragilizam políticas educacionais progressistas. Na prática, isso gera uma contradição, enquanto tratados internacionais e normativas nacionais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais, reconhecem a relevância da educação em sexualidade e gênero como eixo formador da cidadania, em outros setores objetiva-se silenciar essa questão. Explica-se:

(...) o processo que culminou na aprovação da BNCC, em dezembro de 2017, foi marcado por uma verticalização das decisões, a exemplo do que aconteceu com as questões de gênero e sexualidade, que foram removidas do

documento pelo Conselho Nacional de Educação, por orientações do MEC, e da posterior inclusão de religião como componente curricular obrigatório para o Ensino Fundamental.

Um dos pontos que gerou maior controvérsia foi o que, justamente, estabelecia “corpo, gênero e sexualidade nas tradições religiosas” como objeto de conhecimento de Ensino Religioso, em que deveria ser discutido “as distintas concepções de gênero e sexualidade segundo diferentes tradições religiosas e filosofias de vida”. Foram também removidos, em especial nos componentes curriculares de Educação Física e Artes, objetos do conhecimento que se propunham a problematizar as questões de gênero, corpo e sexualidade e discutir e analisar as causas da violência contra populações marginalizadas (negros, indígenas, mulheres, homossexuais, camponeses, pobres etc.), com vistas à tomada de consciência e à construção de uma cultura de paz, empatia e respeito às pessoas (Silva, 2020, p. 145).

Esse silêncio, segundo Silva (2020), compromete a efetividade das políticas de inclusão e dificulta a construção de um espaço escolar que combata preconceitos, discriminações e violências estruturais. Portanto, a dificuldade maior reside em garantir que as políticas de aprendizado em gênero e sexualidade resistam às pressões de setores conservadores e ao peso dos pânicos morais, que deslegitimam a discussão crítica sobre gênero e sexualidade no ambiente escolar, limitando o papel transformador da educação na promoção da equidade.

Rememora-se, por fim, que uma educação em gênero e sexualidade não se restringe apenas a educação sexual, que é um dos pilares inegociáveis quando se fala na formação dos sujeitos, que viverão por meio de seus corpos a sua subjetividade – podendo, com esse aprendizado, identificar abusos e estabelecer limites –, mas também em uma compreensão do que é ser homem, ser mulher, ou não se encontrar em nenhum desses espectros, bem como a compreensão do que é uma vivência da própria sexualidade de maneira saudável. Todavia, esse aprendizado tende a encontrar resistência dos setores mais conservadores e religiosos.

Não se pode olvidar, conforme leciona Louro (1997), que a escola também tende a reproduzir desigualdades e confrontos, portanto, é importante compreender a relevância desse tema no combate a estes, afinal, um sujeito que se conhece é um sujeito pensante, detentor de criticidade, é um sujeito que pode questionar a hegemonia e se tornar o narrador de sua própria história.

4.4. LEGISLAÇÃO SOBRE EDUCAÇÃO EM GÊNERO E SEXUALIDADE EM PORTUGAL

O primeiro documento analisado em relação a esse tema foi o relatório de *Sexuality Education in Europe*, do ano de 2006, que leciona que a primeira legislação foi aprovada em 1984, em meio ao debate sobre o aborto legal e o planejamento familiar, prevendo a introdução do tema nas escolas. Contudo, pressões de setores conservadores, incluindo a Igreja Católica e a Confederação de Pais, impediram a aplicação efetiva da norma, o que já é esperado quando se debate essa temática. De qualquer forma, a importância da educação sexual, conforme essa legislação, foi caracterizada dessa forma na lei:

ARTIGO 2.º (Educação sexual dos jovens)

- 1 - O dever fundamental de proteger a família e o desempenho da incumbência de cooperar com os pais na educação dos filhos cometem ao Estado a garantia da educação sexual dos jovens através da escola, das organizações sanitárias e dos meios de comunicação social.
- 2 - Os programas escolares incluirão, de acordo com os diferentes níveis de ensino, conhecimentos científicos sobre anatomia, fisiologia, genética e sexualidade humanas, devendo contribuir para a superação das discriminações em razão do sexo e da divisão tradicional de funções entre mulher e homem.
- 3 - Será dispensada particular atenção à formação inicial e permanente dos docentes, por forma a dotá-los do conhecimento e da compreensão da problemática da educação sexual, em particular no que diz respeito aos jovens.
- 4 - Serão criadas também condições adequadas de apoio aos pais no que diz respeito à educação sexual dos seus filhos.

Segundo o relatório (Unesco, 2006) em 1986, uma nova lei educacional determinou que a educação em sexualidade integrasse a disciplina de “Educação Pessoal e Social”, e em 1991 foi criada a disciplina “Desenvolvimento Pessoal e Social”, que, embora previsse discussões sobre temas como casamento, masturbação, contracepção e prostituição, não se consolidou de forma generalizada. Na década de 1990, surgiram programas nacionais de educação para a saúde que ampliaram a formação docente e possibilitaram projetos-piloto em escolas. Porém, o marco decisivo veio em 1999, com a lei 120/99, que tornou obrigatória a educação em sexualidade nas escolas, nesse âmbito:

Artigo 2.º Educação sexual

- 1 - Nos estabelecimentos de ensino básico e secundário será implementado um programa para a promoção da saúde e da sexualidade humana, no qual será proporcionada adequada informação sobre a sexualidade humana, o aparelho reprodutivo e a fisiologia da reprodução, sida e outras doenças sexualmente transmissíveis, os métodos contraceptivos e o planeamento da família, as relações interpessoais, a partilha de responsabilidades e a igualdade entre os géneros.**

2 - Os conteúdos referidos no número anterior serão incluídos de forma harmonizada nas diferentes disciplinas vocacionadas para a abordagem interdisciplinar desta matéria, no sentido de promover condições para uma melhor saúde, particularmente pelo desenvolvimento de uma atitude individual responsável quanto à sexualidade e uma futura maternidade e paternidade conscientes.

3 - A educação para a saúde sexual e reprodutiva deverá adequar-se aos diferentes níveis etários, consideradas as suas especificidades biológicas, psicológicas e sociais, e envolvendo os agentes educativos.

4 - Na aplicação do estipulado nos números anteriores deverá existir uma colaboração estreita com os serviços de saúde da respectiva área e os seus profissionais, bem como com as associações de estudantes e com as associações de pais e encarregados de educação.

5 - Nos planos de formação de docentes, nomeadamente os aprovados pelos centros de formação de associações de escolas dos ensinos básico e secundário, deverão constar acções específicas sobre educação sexual e reprodutiva (grifos nossos).

Essa lei foi posteriormente regulamentada em 2000, pelo Decreto-Lei nº 259/2000, quando foram publicadas as diretrizes técnicas elaboradas em parceria entre a Associação para o Planeamento da Família (APF), o Ministério da Educação e o Ministério da Saúde, sendo este o seu preâmbulo:

Na esteira desta evolução e continuando a acompanhar as necessidades especialmente sentidas pelos jovens e adolescentes nestas matérias, a Lei n.º 120/99, de 11 de Agosto, consagrou medidas de promoção da educação sexual, da saúde reprodutiva e da prevenção de doenças transmitidas por via sexual, bem como relativas à efectivação da interrupção voluntária da gravidez nos casos que esta é legalmente admissível.

A aplicação das medidas previstas na Lei n.º 120/99 é da competência dos estabelecimentos de ensino e de saúde, quer através de intervenções específicas quer desenvolvendo acções conjuntas, em associação ou parceria. Tal é o quadro que o presente diploma visa regulamentar. **O diploma incorpora matérias referentes à organização da vida escolar, com especial relevância para a intervenção dos serviços especializados de apoio educativo das escolas, à organização curricular, favorecendo uma abordagem integrada e transversal da educação sexual, ao envolvimento dos alunos e dos encarregados de educação e das respectivas associações e à formação de professores.**

A regulamentação da lei estabelece um quadro normativo de intervenção dos estabelecimentos de saúde em matéria de planeamento familiar e de saúde reprodutiva, corporizado em medidas que vêm sendo desenvolvidas neste âmbito.

Foram ouvidos os órgãos de Governo próprio das Regiões Autónomas e a Confederação Nacional das Associações de Pais (Portugal, 2000) (grifos nossos).

A Lei n.º 60/2009, de 6 de agosto, estabeleceu a obrigatoriedade da temática em todos os níveis do ensino básico e secundário e definiu objetivos como a promoção da igualdade de gênero, a valorização da diversidade, a prevenção de comportamentos de risco e o combate a práticas de violência sexual e discriminação. A norma integrou a educação sexual

aos projetos educativos das escolas, fixou cargas horárias mínimas e determinou a criação de gabinetes de informação e apoio ligados aos serviços de saúde. Dentre suas finalidades, estão:

Artigo 2.º

Finalidades

Constituem finalidades da educação sexual:

- a) A valorização da sexualidade e afetividade entre as pessoas no desenvolvimento individual, respeitando o pluralismo das concepções existentes na sociedade portuguesa;
- b) O desenvolvimento de competências nos jovens que permitam escolhas informadas e seguras no campo da sexualidade;
- c) A melhoria dos relacionamentos afectivo-sexuais dos jovens;
- d) A redução de consequências negativas dos comportamentos sexuais de risco, tais como a gravidez não desejada e as infecções sexualmente transmissíveis;
- e) A capacidade de protecção face a todas as formas de exploração e de abuso sexuais;
- f) O respeito pela diferença entre as pessoas e pelas diferentes orientações sexuais;
- g) A valorização de uma sexualidade responsável e informada;
- h) A promoção da igualdade entre os sexos;
- i) O reconhecimento da importância de participação no processo educativo de encarregados de educação, alunos, professores e técnicos de saúde;
- j) A compreensão científica do funcionamento dos mecanismos biológicos reprodutivos;
- l) A eliminação de comportamentos baseados na discriminação sexual ou na violência em função do sexo ou orientação sexual.

Seguindo no âmbito da legislação, a Portaria n.º 196-A/2010 fez valer os princípios já delineados pela Lei n.º 60/2009, regulamentando como a educação sexual deve ser aplicada nas escolas de Portugal. No texto normativo se estabelece que a educação sexual deve ser integrada à educação para a saúde, presente tanto no básico como no ensino secundário. A portaria deixa claro que essa temática deve estar no projeto educativo de cada escola e ser discutida com a família, respeitando as diversas visões existentes na sociedade; apesar disso, não se pode olvidar a crítica em relação a essa associação com a saúde, como se a educação sexual fosse biológica e apenas voltada para o combate de ISTs.

Isso se torna mais complexo quando a Portaria diz que a Educação Sexual aparece como componente não disciplinar, mas com possibilidades de cruzar conteúdos com disciplinas formais, como Biologia, Filosofia e Educação para a Cidadania, o que termina trazendo um espaço abrangente para a maneira como ela será (ou não será) tratada.

Mais recentemente, a Lei n.º 38/2018 passou a assegurar o direito à autodeterminação da identidade e da expressão de gênero, além da proteção das características sexuais de cada pessoa, permite a alteração de nome e sexo no registro civil sem necessidade de laudos médicos, garante que pessoas intersexo só passem por intervenções cirúrgicas

quando houver risco à saúde, e impondo medidas para prevenir a discriminação em áreas como saúde, trabalho e educação. No âmbito escolar, determina a criação de ambientes inclusivos, com formação de professores e proteção de estudantes, reforçando o combate à exclusão e à violência simbólica:

Artigo 2.º

Proibição de discriminação

1 - Todas as pessoas são livres e iguais em dignidade e direitos, sendo proibida qualquer discriminação, direta ou indireta, em função do exercício do direito à identidade de género e expressão de género e do direito à proteção das características sexuais.

2 - As entidades privadas cumprem a presente lei e as entidades públicas garantem o seu cumprimento e promovem, no âmbito das suas competências, as condições necessárias para o exercício efetivo do direito à autodeterminação da identidade de género e expressão de género e do direito à proteção das características sexuais de cada pessoa.

Artigo 3.º

Autodeterminação da identidade de género e expressão de género

1 - O exercício do direito à autodeterminação da identidade de género e expressão de género de uma pessoa é assegurado, designadamente, mediante o livre desenvolvimento da respetiva personalidade de acordo com a sua identidade e expressão de género.

2 - Quando, para a prática de um determinado ato ou procedimento, se torne necessário indicar dados de um documento de identificação que não corresponda à identidade de género de uma pessoa, esta ou os seus representantes legais podem solicitar que essa indicação passe a ser realizada mediante a inscrição das iniciais do nome próprio que consta no documento de identificação, precedido do nome próprio adotado face à identidade de género manifestada, seguido do apelido completo e do número do documento de identificação (grifos nossos).

O Despacho n.º 7247/2019 concretiza os princípios da Lei n.º 38/2018, atribuindo às escolas portuguesas a função de protagonistas na proteção da identidade de género, expressão de género e características sexuais das crianças e jovens. O texto normativo orienta a prática escolar, determinando que o espaço educativo deve ser estruturado como ambiente de cidadania e igualdade.

Essa opção legislativa traduz a compreensão de que a educação não pode se limitar à transmissão de conteúdos curriculares, mas deve assumir também a responsabilidade pela formação cidadã e pela garantia de um espaço livre de discriminações, o que se coaduna com as legislações anteriores.

O artigo 2º desse Despacho amplia a responsabilidade institucional da escola por meio da definição de bases administrativas, estabelecendo que cada escola deve adotar medidas de prevenção contra a discriminação, mecanismos de deteção e intervenção em

situações de risco, proteção da identidade e expressão de gênero, além de formação específica para docentes e profissionais.

O artigo 3º aprofunda a perspectiva prevendo ações concretas de sensibilização, campanhas de informação dirigidas à comunidade escolar, incluindo pais e responsáveis, e mecanismos formais para acolher denúncias. Busca-se consolidar um ambiente em que a autonomia e a privacidade dos estudantes sejam respeitadas, sobretudo nos casos em que ocorre transição social de gênero. Institui-se, da mesma forma, canais formais de comunicação e detecção de situações de risco, atribuindo à escola a obrigação de identificar vulnerabilidades e atuar de forma articulada com a família ou representantes legais.

A ênfase recai sobre a avaliação individualizada de cada caso, garantindo que as medidas adotadas sejam adequadas ao bem-estar e ao desenvolvimento saudável do estudante, o que reforça a necessidade protocolos institucionais que deem respostas rápidas e eficazes diante de possíveis violações.

O Despacho também regulamenta condições concretas de proteção da identidade de gênero. Entre as medidas, destacam-se a alteração do nome em documentos escolares, o respeito ao nome (auto)atribuído em atividades acadêmicas e extracurriculares, a possibilidade de escolha de uniformes ou vestuários de acordo com a identidade de gênero, bem como o acesso a casas de banho e balneários em consonância com a vontade expressa do estudante.

A exploração acerca desse marco legal se deu também em um diálogo com o O Relatório do Projeto Educação LGBTI 2019, elaborado pela associação juvenil Rede Ex Aequo. A entidade, criada em 2003, atua em parceria com órgãos públicos e conta com apoio de programas nacionais e europeus.

Como foi possível perceber, em Portugal, as questões de gênero e sexualidade ganharam centralidade no debate educacional com a aprovação da Lei n.º 60/2009, na década passada, que tornou obrigatória a Educação Sexual no ensino básico. A medida consolidou a presença desses temas no currículo e favoreceu um trabalho mais sistemático nas escolas, embora persistam desafios de implementação e formação docente, sobretudo por conta de uma questão mais conservadora, e porque não dá para se esperar uma implementação uniforme da legislação.

O enquadramento português dialoga com recomendações internacionais, por ser um país integrante da União Europeia, que, por sua vez, reforçam a necessidade de abordar identidade de gênero, diversidade sexual, igualdade e respeito desde os primeiros anos

escolares. Entretanto, apesar de avanços legislativos, sobretudo com a utilização da palavra gênero, que não se utiliza na legislação brasileira, por si só, não garante a efetividade plena da educação em gênero e sexualidade.

Trazendo dados de Valente et al. (2017), a educação sexual tem sido incorporada nos currículos da Licenciatura em Educação Básica em um número relevante de instituições de ensino superior em Portugal, especialmente na formação de docentes para a Educação de Infância e para o 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico. Essa integração, todavia, apresenta variações quanto à obrigatoriedade das unidades curriculares e aos conteúdos abordados. Observa-se que a presença de disciplinas específicas com termos como “sexual” ou “sexualidade” em sua designação está associada à qualificação do corpo docente, uma vez que, nessas instituições, as professoras possuem formação especializada e desenvolvem trabalhos na área de educação sexual.

No artigo (Valente et al. 2017, pp. 2246-2247) se verificou que a forma como a educação sexual é incluída nos currículos depende diretamente da sua denominação, considerando que, enquanto as disciplinas com foco explícito em “sexualidade” promovem uma abordagem integral, aquelas ligadas à “saúde” tendem a tratar os temas apenas de maneira parcial. Além disso, a obrigatoriedade da disciplina influencia o grau de abrangência; a maioria das disciplinas obrigatórias aborda a temática de forma pontual, ao passo que as opcionais permitem um tratamento mais completo. Como resultado, nem todos os estudantes têm acesso a uma formação inicial ampla e consistente em educação sexual, já que as bases curriculares mais aprofundadas permanecem restritas a uma minoria de cursos e a um número limitado de vagas.

Por fim, Valente et al. (2017) esclarecem que não é possível, até o momento, suprir essa lacuna, mantendo o déficit de preparação docente para uma educação sexual holística, o que evidentemente contrasta com as recomendações nacionais e internacionais, que há mais de uma década apontam para a necessidade de uma formação abrangente e sistemática na área.

É dizer que persistem espaços vazios, sobretudo no que tange à formação inicial e contínua de professores, que pode se limitar a uma perspectiva mais biologicista ou até mesmo higienista. Essa insuficiência de preparo pode comprometer o enfrentamento de preconceitos e estereótipos que atravessam o ambiente escolar, revelando que a mudança cultural exigida pela legislação depende de políticas de capacitação docente mais robustas

para lidar com o gênero em todos os seus atravessamentos e não apenas como uma questão de masculino e feminino.

A (não-exaustiva) análise do marco legal evidencia que a legislação portuguesa representa avanços significativos na formalização da educação em gênero e sexualidade, mas, ao mesmo tempo, deixa claro que a letra da lei não é suficiente para transformar, por si só, a realidade escolar. A implementação de medidas concretas depende da articulação entre diferentes atores sociais e institucionais, e muitas vezes enfrenta resistências culturais e políticas que limitam sua efetividade. As escolas, chamadas a assumir protagonismo nesse processo, encontram dificuldades para uniformizar práticas e garantir que os princípios normativos se traduzam em experiências reais de inclusão e respeito.

Conclui-se que a ausência de uma formação docente consistente e a diversidade de abordagens curriculares produzem um campo marcado por lacunas e ambiguidades. A educação em gênero e sexualidade não carece de leis que a regulamentem, mas permanece como uma zona cinzenta, sujeita a interpretações, omissões e desigualdades de aplicação, demonstrando que a efetividade dessas políticas exige um esforço contínuo de diálogo com a sociedade civil, a consolidação de práticas pedagógicas mais amplas e uma aposta clara em formação docente capaz de enfrentar preconceitos e estereótipos que atravessam o ambiente escolar.

Afinal, professores e demais funcionários desse ambiente também carregam sua bagagem de experiências e atravessamentos anteriores à legislação, de modo que a escola não é um espaço neutro, e a educação não é objetiva e, por isso, a lei, constantemente, deve se perguntar “se”, “como” e “de que” forma será válida, para que seja possível uma fiscalização eficiente.

5. ANÁLISE DE NOTÍCIAS JORNALÍSTICAS SOBRE ATAQUES ÀS ESCOLAS

“[...] Deveria seguir-se que é só observar o ser humano adulto ou criança pequena para ver o amor e o ódio que existe neles; mas se o problema fosse tão simples, nem haveria problema. De todas as tendências humanas, a agressividade, em especial, é escondida, disfarçada, desviada, atribuída a agentes externos, e quando se manifesta é sempre uma tarefa difícil identificar suas origens”.
(D. W. Winnicott, *Privação e delinquência*, 1987).

Este capítulo é destinado à análise de 2 ataques escolares que ocorreram no Brasil e 2 ataques escolares que ocorreram em Portugal, a partir do enquadramento midiático de veículos de notícia brasileiros e portugueses acerca dos incidentes. Acerca do método, é possível lê-lo com mais aprofundamento no tópico “Desenho Metodológico”, no corpo da presente dissertação.

5.1. ATAQUE À ESCOLA ESTADUAL RAUL BRASIL, EM SUZANO, SÃO PAULO (2019)

O ataque à Escola Estadual Raul Brasil, em Suzano, no estado de São Paulo, na manhã de 13 de março de 2019, representou um marco história da violência escolar no Brasil, sobretudo quando se considera que, desde 2019, foram vinte e cinco ocorrências de ataques no ambiente escolar e a maioria com uso de armas de fogo (Brasil, 2023).

Segundo o G1 (2019a) a ação, planejada e executada por dois ex-alunos, armados com um revólver, além de artefatos como arco e flecha, machadinha e coquetéis molotov, foi deflagrada por volta das 9h30, quando as aulas já estavam em andamento. Ao entrarem pelo portão principal, os agressores seguiram diretamente para o pátio, onde abriram fogo e atacaram estudantes e funcionários, resultando na morte de oito pessoas e ferimentos em outras onze. Antes que houvesse intervenção policial, um dos agressores atirou contra o comparsa e, em seguida, contra si mesmo, encerrando o episódio. Momentos antes do ataque à escola, os dois haviam assassinado um comerciante próximo ao local, que possuía relação familiar com um dos autores.

Para O Globo (2019c), as investigações revelaram que a ação foi planejada em ambientes virtuais, com participação em fóruns anônimos da *deep web*, como o Dogolachan. Nesses espaços, os autores encontraram estímulo e suporte de outros usuários, que forneceram conselhos táticos, referências a ataques anteriores e mensagens de incentivo. O atentado foi posteriormente celebrado nesses mesmos fóruns e replicado em redes sociais abertas, como

Twitter e YouTube, onde perfis ligados aos agressores tiveram aumento expressivo de seguidores, demonstrando a difusão e o reforço simbólico da violência.

Conforme o portal de notícias:

Os perfis foram identificados por meio de uma série de informações contidas neles. Em um dos vídeos, o atirador aparece “treinando” sua pontaria com um arco e flecha, uma das armas utilizadas no crime, e com o rosto visível (...). Além disso, ambos os perfis utilizam o mesmo nome de usuário. No Twitter, o perfil recebeu centenas de novos seguidores após o atentado, passando de algumas dezenas para mais de 1.000 no período monitorado. Entre eles, ao menos 40 glorificavam o massacre brasileiro e outros episódios similares no resto do mundo. Havia também muitos adolescentes, de 12 a 16 anos, que passaram a seguir a conta (O Globo, 2019c).

Ao se analisar a cobertura midiática, inicia-se a construção de sentidos sobre o episódio, bem como os subsequentes. A aplicação da teoria do enquadramento de Goffman (2012) permite compreender que as reportagens organizaram esses fatos em narrativas que priorizaram determinados elementos, omitindo ou atenuando outros, influenciando a interpretação social do ataque.

Antes de se discorrer sobre tais escolhas da mídia, cumpre mencionar que não se fará nenhuma referência nominal aos agressores, tampouco colacionar-se-á imagens deles, vez que não há qualquer intento de trazê-los para o escopo dessa pesquisa enquanto sujeitos, mas como objeto de um fenômeno maior do que suas ações.

A primeira categoria de análise, que traz o contexto escolar, as matérias do G1 (2019) destacam que os autores estudaram da instituição, no entanto, ao buscar a palavra-chave “bullying” relacionada aos agressores, não se encontra nada conclusivo quanto a terem sido vítimas, inclusive, em reportagem d’O Globo, menciona-se o contrário na reportagem feita com Jussara Melo, que, à época, dava aulas de espanhol e protegeu os estudantes:

Não sei por que eles resolveram fazer isso no Raul Brasil. A escola sempre foi muito democrática. A gente não tem histórico de alunos que foram expulsos, sempre tentamos conversar com eles. **Há uma professora que conhecia o mais novo [...] e disse que ele era um bom aluno, e ela não lembra de ele ter sofrido bullying nem nada.** Eu realmente não sei o que fez esses alunos cometerem isso no Raul Brasil. Mas só aconteceu porque não tem segurança (O Globo, 2019b) (grifos nossos).

Entretanto, de maneira especulativa, uma reportagem do mesmo veículo confabulou acerca do motivo do ataque:

Embora ainda não se saiba a motivação dos dois ex-alunos que mataram sete estudantes e uma funcionária, suicidando-se em seguida, **especialistas apontam que a escolha da escola como cenário para o crime já é um**

indicativo da relação ruim desses atiradores com o ambiente escolar (O Globo, 2019d) (grifos nossos).

Apesar da evidente controvérsia nos dados, essa questão automaticamente se associou, ainda que de maneira indireta, a uma situação de bullying, ausência de integração social e relações tensas com colegas, sustentando-se uma hipótese de que a experiência escolar desses indivíduos, marcada por exclusão, contribuiu para moldar sentimentos de ressentimento e hostilidade.

O enquadramento recorre ao *frame* de “outsiders”, criando um elo causal que conecta a vivência escolar a processos posteriores de radicalização; sem embargo, não há nenhuma relação direta entre os ofensores e a vivência de qualquer hostilidade nos ambientes de aprendizado, o que faz indagar a razão pela qual há uma tentativa da mídia em justificar e até mesmo ensinar certa humanização desses sujeitos.

Tanto a questão da associação aos ataques às escolas com bullying é relevante que uma das medidas implementadas de forma preventiva foram campanhas com a temática:

Para evitar que uma nova tragédia se repita nas escolas de São Paulo, o governo estadual prometeu implementar uma série de medidas de segurança e de prevenção ao bullying. Entre as promessas estava a convocação de 3,7 mil agentes de organização escolar, entre concursados e temporários, revisão de procedimentos e reforço da segurança, inovação de novas disciplinas, como o projeto vida, tecnologia e inovação (G1, 2020e).

Partindo para a segunda categoria de análise, o contexto online dos ofensores foi apresentado pela imprensa como elemento central para compreender o caso. As matérias da época enfatizam a participação dos autores em fóruns anônimos como o “Dogolachan” e a interação com comunidades de ódio que cultuam a violência. Veja-se:

Computadores usados pelos dois criminosos foram apreendidos pela Polícia Civil, em ação conjunta com o Ministério Público. Segundo investigadores, eles acessaram a 'deep web' e buscaram informações sobre massacres cometidos em escolas americanas. Além disso, foram recolhidos cadernos com anotações deixados por eles no carro alugado e usado no crime. “Muito obrigado pelos conselhos e orientações... esperamos não cometer esse ato em vão”, escreveu um dos assassinos dois dias antes do massacre em Suzano, no fórum na 'deep web'. Alguns suspeitos de integrar o grupo virtual chegaram a ser detidos, mas depois acabaram liberados. Esses alvos identificados são investigados pelo crime de organização criminosa, mas podem responder também por participação nos assassinatos (G1, 2020a).

A tragédia terminou com dez mortos, incluindo os dois jovens que entraram na Escola Estadual Raul Brasil para atirar nos alunos. No fórum Dogolachan, alguns passaram a se referir a [...], autores dos crimes, como heróis. “Descobriram o perfil do herói”, escreveu um frequentador do fórum depois que a identidade de Guilherme foi revelada na imprensa e a foto, revelada. “Toda glória aos heróis”, disse outro. Dogolachan é o maior grupo de

propagação de ódio na internet brasileira e está na chamada "deep web", um segmento da internet que não pode ser encontrado por buscadores, favorecendo o surgimento de redes e sites anônimos (O Globo, 2019e).

Além da especulação de um envolvimento dos fóruns anônimos para a aquisição de armas de fogo para o crime, os agressores foram alçados à condição de “heróis” após o ato, (re)criando (pois se trata de eventos repetitivos ao redor do globo) um ciclo simbólico que pode, inclusive, incentivar imitadores. Essa cobertura evidencia o *frame* em que a internet deixa de ser apenas um meio de (auto)comunicação, nos dizeres de Castells (2013), para se tornar um espaço ativo de mobilização, propaganda e cooptação.

É relevante notar que a circulação de conteúdo também ocorreu em plataformas amplamente acessíveis, sendo que os ofensores postavam conteúdo no Facebook, antigo Twitter (agora X) e outras redes sociais, inclusive ganharam mais seguidores após o ato, expondo o problema da permeabilidade entre ambientes digitais restritos e redes sociais de massa.

No que tange à terceira categoria de análise, qual seja, a situação de cuidado dos sujeitos, as reportagens mencionam mudanças comportamentais e retraimento social, mesmo sem provas, mas não apontam evidências de acompanhamento psicológico ou de uma rede de apoio sólida.

Houve uma tentativa do vice-presidente do Brasil à época, o general Hamilton Mourão, de associar o atentado à violência que ocorre nos *videogames*, corroborando o pânico moral:

[...] o vice-presidente da República, Hamilton Mourão, foi questionado por jornalistas sobre o crime. Lembrou que esse tipo de incidente vem se tornando mais usual no país e deu sua opinião sobre as causas disso: — Hoje, a gente vê essa garotada viciada em videogames violentos. É só isso que fazem, eu tenho netos, e muitas vezes os vejo mergulhados nisso aí — disse Mourão. — Quando eu era criança e adolescente, a gente jogava bola, soltava pipa. A gente não vê mais essas coisas. É com isso que a gente tem de estar preocupado (O Globo, 2019f).

Tal viés foi rapidamente desarticulado por estudiosos, conforme a mesma notícia:

[Nome dos agressores] encaixam-se no perfil dos protagonistas de atentados. Normalmente, diz Khaled Jr., são jovens do sexo masculino, que têm problemas familiares, sofreram bullying durante a vida escolar e têm transtornos mentais não identificados ou tratados:

— Os games podem ter influenciado na forma que a violência assumiu, mas, se retirados de cena, ela aconteceria de qualquer modo.

Psicóloga e especialista em adolescente e família, Renata Bento pondera que o adolescente é o público mais vulnerável a esses ataques, já que, nessa faixa etária, há um distanciamento dos pais para que ele forme sua própria identidade.

— Não se pode explicar uma tragédia sem levar em consideração aspectos biológicos, psicológicos e sociais. Há um uso abusivo da internet. Um adolescente que leva muito tempo on-line fica desconectado da vida afetiva e familiar, que são os pilares que vão ajudá-lo na travessia da adolescência — assinala (O Globo, 2019f).

Revela-se, pelas reportagens, que existe uma tentativa de encontrar um motivo para o cometimento desse tipo de ataque, também na seara psicológica – considerando que o vício em jogos pode ser considerado uma doença –, o que tende a ser explorado pela mídia ao se comunicar tanto com autoridades quanto com estudiosos acerca do assunto, numa tentativa de fomentar o debate para a sociedade civil por meio dessas opiniões.

Abre-se um parêntese com curiosidade em relação ao posicionamento do ex-vice presidente, figura de autoridade militar, que encontrou nos *pixels* dos jogos possível causa para a violência nas escolas, numa perspectiva que parece dissociar-se do governo necro-liberal que estava à frente do Brasil à época e que ainda se esgueira nas vias democráticas para destruí-las, inclusive com o uso da violência das forças armadas.

Noutro giro, ainda no que se refere a essa busca por causa e efeito, rememora-se a fala de Jussara Melo, educadora na Escola Raul Brasil, em relação a um dos agressores, no sentido de “o mais novo [...] era um bom aluno, e ela não lembra de ele ter sofrido bullying nem nada” (O Globo, 2019b). Ou seja, na percepção do corpo pedagógico da escola, não havia qualquer suspeita de que algo do gênero pudesse ocorrer por parte de um deles.

A mãe desse mesmo ofensor chegou a se manifestar em uma reportagem:

Um dia depois do massacre na escola estadual Raul Brasil, em Suzano, a mãe do adolescente [...], 17 anos, achou uma touca ninja preta no quarto do filho, que vivia trancado. [...] não se surpreendeu:
- Ele sempre gostou dessas coisas de nazismo, gótico, roupas pretas e aquela franja emo. Os meninos gostam dessas coisas, não era só ele não. Coitado do meu filho (O Globo, 2019a).

Quanto ao enquadramento da situação de cuidado desses sujeitos, denota-se, nas palavras da mãe, uma normalização e minimização do comportamento, compreendendo-o como algo que outros adolescentes também fazem, o que indica que não enxergou a potencialidade do que seu filho poderia vir a se tornar.

No mais, esclarece-se a complexidade de estabelecer um nexos causal unívoco, pois, ainda que comportamentos e preferências estéticas possam ser apontados como indícios, não necessariamente configuram determinantes objetivos para a eclosão de atos violentos dessa magnitude.

Entretanto, percebe-se, pelas notícias, que foram feitas dias depois do ocorrido, que estabelecer um porquê é necessário para gerar tanto um afastamento, na medida que gera suposições no sentido de “não será meu neto/filho/amigo por tal motivo”, quanto uma aproximação dos ofensores, na medida que humaniza-os, tratando-os como “um garoto como qualquer outro”, o que torna o enquadramento midiático tão paradoxal na construção de narrativas.

Na mesma notícia em que se entrevista a mãe de um dos ofensores, também há a perspectiva do avô dele:

- Ele sempre fazia bicos. Tinha o dinheirinho dele. Não parecia que tinha maldade no coração.
- O avô disse que Guilherme era um garoto bom em casa. Nunca bebeu, nunca fumou e as brigas que tinha com ele eram "bobas, coisa de família". O adolescente, porém, ficava bastante tempo sozinho no quarto.
- Ele nunca usaria droga. Ele dizia que tinha vontade de pegar os usuários de droga e queimar todos - conta o avô, falando baixo, já que [mãe do ofensor] tem histórico de uso de drogas (O Globo, 2019a).

A partir do relato do avô, a narrativa midiática traz um elemento adicional que contribui para a compreensão do enquadramento da situação de cuidado de um dos ofensores, que é a informação de que a mãe seria usuária de drogas. Esse dado, ainda que apresentado de forma breve e em tom de confidência, nas palavras da reportagem, sugere um ambiente doméstico mais complexo.

Outro ponto que cabe notar é a própria fala atribuída ao jovem, segundo o avô, de que “tinha vontade de pegar os usuários de droga e queimar todos” (O Globo, 2019a). Essa declaração carrega uma retórica violenta e foi mencionada nas reportagens de forma pontual, sem aprofundamento analítico, mas carrega implicações no entendimento do repertório de crenças e valores de um dos ofensores. Não se pode supor que essa informação seria um indício de radicalização, mas, no mínimo, verifica-se predisposição à violência a um grupo vulnerável, que são os drogadictos.

No panorama geral, prevalece a narrativa de que não havia sinais evidentes de que o adolescente pudesse cometer um ato violento dessa magnitude. Não se identificam, nas matérias, menções a histórico de acompanhamento psicológico ou pedagógico, tampouco a intervenções institucionais que pudessem indicar atenção preventiva a comportamentos de risco, tampouco alguma conduta reiteradamente violenta.

Importa dizer que esse conjunto de relatos reforça a complexidade de antecipar tais eventos e a dificuldade de estabelecer critérios objetivos para sua previsão, o que, no enquadramento midiático, contribui para a construção de uma figura paradoxal: alguém

descrito como “bom em casa” e “sem maldade no coração”, mas que executa um ato extremo e letal. Nesse âmbito, não se intenciona um embate narrativo com o que a mídia escolheu trazer para as suas páginas, mas entende-se que o perfil dos autores – homens brancos de pouca idade – tem influência na maneira como os jornais constroem esses personagens no imaginário social.

Não obstante, insta mencionar que a falta de informações mais precisas sobre a situação de cuidado dos ofensores sugere lacunas na prevenção, tanto na esfera familiar quanto institucional, deslocando parte do debate para a responsabilidade do poder público na detecção e no tratamento precoce de sinais de risco, o que vem associado às campanhas anti-bullying – e a partir disso, surge outra indagação, no sentido de verificar se essas campanhas são de fato eficientes quando se fala em ataques às escolas.

No entanto, o discurso midiático tende a simplificar essa dimensão, e não adentra discussões mais profundas, como, exemplificativamente, sobre políticas públicas de saúde mental e estratégias de intervenção escolar. Também é necessário considerar que é preciso cautela para tratar da responsabilidade familiar nesses casos, para que o Estado e as instituições envolvidas – sobretudo no caso de serem escolas privadas – não se isentem de uma participação ativa nesses enredos.

A quarta categoria de análise, qual seja, a hipótese de atentado contra a própria vida por parte dos ofensores, é abordada como parte essencial do enredo. O suicídio de um dos agressores, após alvejar o outro, é apresentado em todas as reportagens que versam sobre a linha do tempo dos fatos, corroborando a narrativa trágica, na qual a ação é concebida como um evento autossuficiente, encerrado com a morte dos próprios agressores, característica recorrente em ataques em massa.

Com a própria morte, os ofensores acabam com a hipótese de perseguição, dificultando que se “faça justiça” – ao menos no imaginário popular –, e criando um espaço para a construção de narrativas, como se pode perceber, pela oitiva de autoridades, tanto políticas quanto policiais; familiares dos envolvidos; corpo escolar; estudiosos desses assuntos e todas as pessoas pertinentes para a construção do que se passa na cabeça de quem comete tais ataques. É notório que há uma busca pela “fama” por meio desses atos violentos e o fomento midiático em torno desses ocorridos traz, ainda que momentaneamente, essa glória póstuma.

Seguindo para o próximo pilar, quanto a enquadramento voltado aos mecanismos de enfrentamento e prevenção adotados após o ataque na Escola Estadual Raul Brasil, é

possível identificar ações empreendidas tanto pelo governo estadual quanto por órgãos especializados, com destaque para a instalação de uma unidade do Centro de Referência e Apoio à Vítima (CRAVI) em Suzano.

Segundo reportagens do G1, a medida teve por objetivo oferecer acompanhamento psicológico, social e jurídico às vítimas diretas e indiretas da violência, consolidando-se como uma estratégia institucional de reparação e prevenção secundária. A presença física do CRAVI no município, igualmente, buscou ampliar o alcance do atendimento especializado e reduzir os impactos traumáticos que se seguiram ao ataque (G1, 2020b; G1, 2020c).

Nesse âmbito:

O Centro de Referência e Apoio à Vítima (Cravi) ajuda vítimas de crimes violentos em Suzano. Familiares dessas vítimas também recebem auxílio no local. O Cravi foi instalado na cidade de forma definitiva dez meses depois do covarde ataque à Escola Estadual Professor Raul Brasil, que deixou ao todo dez mortos. Uma professora aposentada, que preferiu não se identificar, é uma das pessoas atendidas pelo Cravi no município. A neta dela estudava na escola e escapou por pouco de ser baleada. Além disso, a filha é professora da rede estadual. “Essa mistura de sentimentos é tanto pelas vítimas que foram, as vítimas dele, deles, que agora é considerado, né, as piores criaturas, né, porque fez aquela tragédia. Contribui para aquela tragédia. E fica o sentimento de impotência também de não ter visto ou conseguido ajudá-los na vida.” (G1, 2020b).

O Cravi já desempenhou atividades de acolhimento e atendimento psicossocial e jurídico às vítimas da tragédia na escola, entre 13 de março até o dia 25 de junho de 2019. No período, foram realizados 17 plantões e 572 atendimentos individuais e rodas de conversa para alunos, funcionários, pais e professores, e visitas domiciliares para aquelas pessoas que não conseguiram ir à escola (G1, 2020c).

A implementação desse mecanismo foi retratada como uma resposta estatal visível e concreta, capaz de reforçar a imagem de ação governamental diligente e de compromisso com a recuperação das vítimas. Entretanto, o tom das coberturas também sugere que tais medidas, embora relevantes, se inserem em um contexto de reatividade, ou seja, ocorrem somente após a ocorrência de eventos de alta repercussão, deixando implícita a necessidade de políticas preventivas permanentes no ambiente escolar.

Ademais, a ênfase em um serviço prestado pelo Estado também visa corroborar a narrativa de uma resposta eficiente ao ocorrido, mas é notável a falta de informação acerca do que vem sendo feito dentro das escolas e que difere de campanhas anti-bullying para prevenir os ataques violentos. Inevitavelmente, também depreende-se pelas notícias que esse debate é atravessado pela questão da segurança pública, sendo que há uma tendência a focar em um

aumento de policiamento no ambiente de aprendizado, como se o combate pudesse ser solucionado por essa via:

Ana Lúcia Ferreira é diretora executiva da Diretoria Estadual da Apeoesp e atua na subsele de Suzano. Ela observa que o Estado instalou um canal direto com a Polícia Militar para comunicação de ocorrência nas escolas, porém a medida não é o suficiente. “Mas continua tendo roubo na escola e gente entrando na escola.” [...] Outro reforço da segurança apontado pelo secretário foi a criação do gabinete integrado de segurança escolar. Ele explica que o órgão, que fica dentro da Secretaria de Educação, tem a participação de agentes da Polícia Militar e de funcionários da Secretaria de Segurança Pública, o que auxilia uma interlocução mais rápida. “Já combatemos inúmeros casos e vamos apresentar um relatório no final de março em relação ao ano passado sobre o que já foi feito no gabinete integrado de segurança escolar.” (G1, 2020e).

No campo da persecução criminal, as reportagens também destacaram medidas adotadas pelas autoridades policiais e judiciais para identificar e responsabilizar indivíduos que, mesmo sem participarem diretamente do ataque, teriam colaborado com seu planejamento ou incentivado sua execução.

Entre esses casos, destaca-se a apreensão de um adolescente de 17 anos, apontado como “autor intelectual” do atentado. Conforme apurado pelas investigações, ele manteve contato frequente com os ofensores, participou ativamente do planejamento e auxiliou na aquisição do machado utilizado no crime. Na casa do jovem, foram encontrados desenhos retratando cenas de morte, mensagens criptografadas, uma bota militar semelhante à utilizada no ataque e um vídeo gravado cinco dias antes do ocorrido, no qual aparecia ensaiando disparos com armas de brinquedo e arco e flecha:

[...] o adolescente chegou a se apresentar à Justiça, mas negou a participação e foi liberado. Durante a investigação, porém, foram analisados os celulares dele e dos dois assassinos e, de acordo com a polícia, os três aparelhos têm conversas claras sobre o planejamento das mortes. Nesta segunda-feira (18), a polícia apresentou ao Ministério Público um relatório com os resultados das buscas feitas na casa do menor. Além disso, a Polícia Civil apresentou à Justiça um documento com 13 tópicos que reforçam a participação do adolescente no planejamento do crime. Entre as evidências estão depoimentos como o de uma professora que afirma que, no início do mês, durante uma dinâmica de grupo sobre expectativa de futuro, o adolescente “de forma fria, sem expressar qualquer sentimento, respondeu que seu maior sonho era entrar em uma escola, armado, e atirar em várias pessoas aleatoriamente”. [...] (G1, 2020b).

Posteriormente, três indivíduos presos sob acusação de envolvimento com o crime, no que tange o fornecimento de armas de fogo, foram liberados do presídio de Tremembé em 2020, após decisões judiciais que alteraram sua situação processual (G1, 2020d). Denota-se que há a iniciativa do Estado em realizar a persecução penal, contudo, o

ambiente virtual ainda permanece bastante fora da discussão e do escopo investigativo, como se fosse um universo à parte e não relacionado com o incidente, mesmo tendo notícias de que os ofensores tinham ligação com fóruns anônimos.

Esse enquadramento revela uma dimensão de caráter repressivo, voltada para a responsabilização penal de colaboradores e instigadores; mas também outra, de natureza preventiva e reparatória, materializada na instalação do CRAVI e na oferta de apoio às vítimas. A articulação sugere uma tentativa do Estado de responder simultaneamente às demandas de justiça e às necessidades de acolhimento.

Todavia, a narrativa jornalística também expõe que tais respostas ainda se dão de forma fragmentada e que, apesar dos esforços, há um vácuo no planejamento e execução de estratégias contínuas que antecipem e neutralizem riscos no espaço escolar e também se atentem para o que ocorre nos ambientes virtuais, que, ressalte-se, seguem como espaço secundário nessas situações, mesmo com a evidência de participação ativa de grupos extremistas.

Quanto à categoria de análise que se refere a forma como esse caso se relaciona com a violência online, esse foi um atentado que trouxe indícios de um planejamento em fórum anônimo virtual, conhecido como “Dogolachan”, que é conhecido por ser um grupo extremista de difusão de ódio e cometimento de crimes no âmbito virtual e também material, criando uma subcultura que visa cooptar indivíduos de uma faixa etária ampla, incluindo adolescentes, como foi o caso dos perpetradores desse ataque em Suzano.

Segundo reportagem de O Globo (2019a) o ataque foi celebrado no ambiente online, com exaltação aos ofensores como figuras heroicas e incentivando a repetição do ato por outros indivíduos. Rememora-se que esses espaços operam como ambientes de radicalização, em que jovens encontram validação para a adoção de condutas violentas.

Assim, em que pese as notícias jornalísticas não tenham se aprofundado tanto na questão do ambiente virtual – o que pode ser em razão de se tratarem de plataformas/ambientes de difícil acesso, fora da superfície da *web* –, tendo focado o enquadramento na escola e no suposto bullying sofrido pelos agressores, não há como desassociar esse caso da violência online que vem afligindo os ambientes de aprendizado de forma crescente nos últimos anos.

Os fóruns extremistas aparecem nas reportagens como um personagem secundário, contudo, seu papel é uma peça-chave no quebra-cabeça desse acontecimento, bem como nos casos que se sucederam, o que leva a última categoria de análise, que busca

compreender como esse caso ajuda na percepção de um fenômeno mais amplo, qual seja, a atuação de grupos masculinistas no ambiente online, incluindo eventual aliciamento internacional.

Rememora-se trecho de notícia do G1, em que um dos assassinos escreveu, no fórum, “Muito obrigado pelos conselhos e orientações... esperamos (sic) não cometer esse ato em vão” (G1, 2020a), dois dias antes do ataque acontecer. Embora não se tenha tido nota, ao menos nas notícias jornalísticas, de como as investigações judiciais se sucederam nesse âmbito, o que pode ter sido em razão da dificuldade em monitorar plataformas da *deep web*, não há como negar que frequentadores daquele espaço comemoraram o ato em Suzano e se apropriaram dele como um gesto de heroísmo por parte dos homens que o cometeram.

Há um incentivo nesses ambientes para o cometimento de ilícitos. A própria menção de um dos ofensores de não querer cometer um ataque em vão demonstra uma tentativa de se provar útil para os membros do fórum anônimo, como se aquele ambiente conseguisse validar sua existência e seus atos, demonstrando-se a influência que esses grupos masculinistas da *internet* têm sobre as pessoas que cooptam, bem como seu potencial de aliciamento de adolescentes e jovens adultos, vez que os ofensores de Suzano tinham, à época, dezessete e vinte e cinco anos.

Ao que se noticiou pelo portal G1 (2020a), os autores premeditaram o ataque por um ano, o que é um período considerável de planejamento, e não há como se esquivar do pensamento, que surge de forma concomitante, de que esse intervalo de tempo seria suficiente para prevenção, caso houvesse a intervenção devida, e impedimento do ato criminoso, evitando-se que a escola Raul Brasil se tornasse palco para uma tragédia irreparável.

5.2. ATAQUE À ESCOLA DE SAPOPEMBA – ARTICULAÇÃO E PREMEDITAÇÃO EM PORTUGAL (2023-2024)

O segundo cenário a ser analisado se trata de jovem português que foi detido pela Polícia Judiciária portuguesa em maio de 2024. O adolescente de 17 anos foi acusado pelo Ministério Público de instigação de homicídio, associação criminosa, pornografia infantil e apologia ao nazismo, entre outros crimes (Expresso, 2025). Ele liderava o grupo online “The Kiss”, ativo em plataformas como Discord, Telegram e TikTok, que, além de promover e incentivar o cometimento de ataques em escolas, também disseminava ideologias extremistas, discursos misóginos e conteúdos violentos.

O grupo possuía conexões diretas com jovens brasileiros, inclusive com envolvimento no ataque que ocorreu em 23 de outubro de 2023, na Escola Estadual de Sapopemba, em São Paulo, que vitimou mortalmente uma estudante e deixou outros dois feridos (Expresso, 2025) – esse é o segundo ocorrido escolhido para ser analisado pelo enquadramento midiático, no âmbito do Brasil.

Neste caso, a ênfase será no adolescente português por ter sido o articulador do ataque, ainda que não tenha sido quem o praticou. Com essa escolha narrativa, pretende-se dimensionar o alcance transnacional desses ambientes virtuais extremistas, que reúne jovens de diferentes países, com destaque, na presente dissertação, para brasileiros que cometeram ou tentaram cometer ataques armados em escolas, afinal, o ambiente online, especialmente em servidores privados e fóruns anônimos, foi o que possibilitou a criação de um ecossistema de validação mútua, no qual a violência era normalizada e incentivada, como nas técnicas de neutralização lecionadas por Sykes e Matza (1957).

Passando-se a primeira categoria de análise, que se refere ao contexto escolar do sujeito, nas notícias não há um aprofundamento no tipo de aluno que o jovem português era, o que pode ser em razão de ter atuado como mentor intelectual dos ataques, e como executor.

Entretanto, a eventual ausência de informações sobre seu desempenho acadêmico ou relações interpessoais no próprio ambiente escolar desse ofensor não impede a análise do ocorrido, já que o ponto central de sua atuação criminosa ocorreu no espaço online, sinalizando como a desconexão física da escola não impede que sujeitos com papel de liderança virtual impactem o ambiente escolar de terceiros e complexificando o desafio em prever e prevenir ataques quando parte da radicalização e do planejamento ocorre fora do contexto escolar direto.

As reportagens indicam, no entanto, como era o contexto escolar daqueles que o jovem cooptava. O recrutamento se dirigia a adolescentes vulneráveis, muitos deles com histórico de isolamento social ou dificuldades de relacionamento, como no caso do jovem que promoveu o ataque na Escola de Sapopemba, em 2023:

[Nome do ofensor português] era considerado no grupo o Gotter, ou Deus, e "exercia domínio" sobre os outros membros, "sobrepondo-se o seu propósito sempre à vontade individual de cada membro". O jovem nortenho é suspeito de ter promovido o massacre realizado a 23 de outubro de 2023 numa escola de São Paulo. Uma aluna morreu e outros três estudantes ficaram feridos após um ataque com uma arma de fogo dentro da Escola Estadual Sapopemba, na zona Leste daquela cidade. A rapariga não resistiu às balas alojadas na cabeça. O autor do massacre foi um outro aluno de 16 anos, imediatamente detido pela polícia após os disparos. [...] Segundo a acusação, a que o Expresso teve acesso e também revelada pelo "Público", o autor do

ataque em São Paulo "sofria bullying na escola, sentia-se sozinho, e queria fazer parte de algo, onde se pudesse sentir incluído". Durante a preparação do massacre, [Nome do ofensor português] "incentivou e reforçou" no menor brasileiro "a vontade de praticar atos violentos contra aquelas pessoas". E depois do ataque, [Nome do ofensor brasileiro] passou a ser considerado "um ídolo" dentro do grupo. O MP suspeita que se [Nome do ofensor português] não tivesse "incentivado, orientado e planeado como iria executar o massacre, [Nome do ofensor brasileiro] nunca teria tido coragem para praticar tais factos" (Expresso, 2025).

A narrativa apresentada demonstra que a relação de poder estabelecida pelo líder português não se limitava a instruções pontuais, envolvendo, igualmente, um vínculo contínuo de validação e reforço, criando um ambiente em que o desejo de pertencimento e reconhecimento se sobrepunha a barreiras morais ou legais, numa dinâmica que transforma o espaço virtual em um catalisador de violência, onde a busca por identidade encontra acolhimento nessas comunidades. Ao mesmo tempo, a radicalização não ocorre de forma espontânea; na surdina, é cultivada por interações repetidas e oferta de *status* simbólico, fatores que, combinados, aumentam o risco de o discurso se materializar em atos concretos de violência.

O mesmo veículo de notícias menciona outro ataque, em outra região do Brasil, também datado do ano de 2023:

Mas o massacre na escola de Sapopemba não foi caso isolado. [Nome do ofensor português] também terá instigado outros ataques em escolas do Brasil entre o verão de 2023 e maio do ano passado. Em novembro, um outro menor de Minas Gerais foi aliciado: "O jovem sentiu que o arguido 'entrou na sua mente', e que passou a ouvir vozes a ordenarem-lhe que matasse as pessoas da sua sala de aula e que depois se matasse". Mas antes que tivesse tempo para matar colegas com uma faca acabou por ser detido. E pouco tempo depois, outro jovem brasileiro foi travado pelas autoridades antes que cometesse também um ataque de moldes semelhantes a norte do Rio de Janeiro (Expresso, 2025).

Denota-se que os ofensores brasileiros eram incentivados pelo mentor intelectual português, bem como o estado de vulnerabilidade emocional em que se encontravam. Especificamente no que se refere ao caso de Minas Gerais, o relato chega a ser delirante, com vozes que mandaram matar – ainda que se compreenda que essa ferramenta narrativa possa ter sido utilizada na intenção de patologizar o sujeito e afastá-lo dos homens e garotos “comuns”, com comportamentos não-desviantes.

Em acréscimo, o fato do agressor de Portugal ser conhecido como Gotter, ou Deus, demonstra a percepção de grandeza que os sujeitos que cometem e incentivam esse tipo de ilícito têm de si mesmos. Como se verá nas próximas categorias de análise, sobretudo na

que se refere à situação de cuidado do sujeito, esse tipo de comportamento não é um adoecimento psíquico, mas uma escolha voluntária desses garotos e homens que julgam ser inatingíveis pela lei e desejam ocupar uma posição acima do bem e do mal.

O contexto online, segunda categoria de análise, é o núcleo deste caso. O mentor intelectual português estruturou um sistema de hierarquia dentro do “The Kiss”, com papéis e cargos simbólicos, o que fortalecia a autoridade e a obediência ao líder:

“[Nome do ofensor português] recrutou membros com gostos semelhantes pelo culto da violência, com o propósito de os levar a praticar crimes, entre os quais, homicídio, ofensas à integridade física, pornografia de menores e maus tratos de animais de companhia”. Ainda segundo o despacho, “os menores com os quais interagiu e que recrutava para o grupo eram jovens que, pelas suas condições pessoais, emocionais e psíquicas, eram vulneráveis à sua atuação. O que lhe permitia induzi-los à prática de atos violentos contra terceiros, pessoas e animais, e contra si próprios.” **O grupo atuava com divisão de tarefas e hierarquia entre os membros com atribuição de cargos distintos: “Gotter”, “Helfer”, “Pop”, “Sow”, “Kill”, “Intermediário”, “Sudita” ou “Inferior”. A cada um dos cargos superiores era atribuída uma cor: respetivamente preto (Gotter), vermelho (Helfer), azul (Pop) e amarelo (Sow)** (Expresso, 2025) (grifos nossos).

As interações envolviam não só a apologia aos denominados “massacres”, como também a partilha de pornografia infantil, vídeos de tortura e mortes, e instruções para a execução de crimes, inclusive o planeamento de homicídios filmados e transmitidos ao vivo:

A Polícia Judiciária acredita que o jovem de 17 anos detido por suspeitas de preparar o massacre numa escola em São Paulo no Brasil, que vitimou mortalmente uma estudante, iria voltar a matar. [...] **Um dos crimes que estava a ser programado por este grupo liderado pelo português era o de um homicídio no Brasil “com laivos de demorado sofrimento” de um mendigo.** “As imagens do crime iam ser assistidas online e iria haver pessoas a pagar por elas”, revelou. [...] Segundo a PJ, **este português é suspeito dos crimes de homicídio qualificado, ofensas à integridade física qualificada e discriminação e incitamento ao ódio e à violência. A estes crimes, acresce, ainda, a prática de crimes pornografia de menores. O jovem promovia também o nazismo, incitando a comportamentos extremistas. E tinha como “missão” de cometer massacres em escolas (filmados e transmitidos através do telemóvel) e, ainda, a partilha e venda de pornografia infantil.** O suspeito também partilhava transmissões ao vivo de agressões contra animais que levaram à sua mutilação e morte, de jovens a beber detergente e a auto mutilarem-se com objetos cortantes. “Através de um ideário particularmente violento e extremista, o jovem detido prestava conselhos quanto ao modus operandi e indumentária a envergar pelos demais intervenientes aquando da preparação e prática dos crimes”, referiu a PJ (Expresso, 2024a) (grifos nossos).

O Jornal Público, por sua vez, também noticiou os diversos crimes do mentor intelectual do ataque à escola de Sapopemba, em São Paulo:

Há também uma investigação sobre a sua participação no planeamento de um crime que alegadamente seria cometido no estado de São Paulo por um outro jovem brasileiro, apontado como responsável por transmissões online em que animais eram mortos num grupo da plataforma Discord, e que foi incitado a cometer um homicídio. **O delegado da polícia reforçou que dentro de um grupo na plataforma Discord, que o jovem português é suspeito de liderar, havia a prática de diversos crimes, como mastratos a animais, partilha de conteúdos sobre abuso sexual juvenil, incitação a violência a determinados grupos de pessoas vulneráveis, incluindo violência física e a violência sexual, e a prática de incitação, muitas vezes até à automutilação de crianças e adolescentes.** Segundo o despacho do Tribunal Central de Instrução Criminal (TCIC), a que a Lusa teve acesso no início de Maio, o jovem português, cuja detenção foi executada PJ e mantida pelo tribunal, está indiciado por 11 crimes: um de homicídio qualificado, cinco tentativas de homicídio, dois de pornografia de menores, um de associação criminosa, um de instigação pública a um crime e um de apologia pública de um crime (Público, 2024d) (grifos nossos).

O conjunto de informações descrito delineia um cenário no qual as interações virtuais extrapolavam em muito a simples retórica de violência, englobando práticas criminosas diversas e altamente lesivas. Trata-se de uma espécie de violência sistematizada, em que o ambiente digital é uma plataforma de execução, premeditação, divulgação e até mesmo monetização de crimes. O padrão de atuação descrito pelas autoridades, conforme as notícias colacionadas, indica que o líder desempenhava papel ativo na concepção, no planeamento e na orientação dos delitos, conferindo aos participantes um roteiro ideológico e operacional para a prática criminosa.

Noutro giro, as informações das notícias apontam que o jovem português, com a hierarquia e o incentivo ao cometimento de atos ilícitos, potencializava o recrutamento, já que a promessa de pertencimento a um grupo “exclusivo” ou “poderoso” pode funcionar como atrativo para quem vivencia isolamento e baixa autoestima. Sem embargo, também havia um elemento de coação por parte dele:

O MP não tem dúvidas de que para alcançarem cargos superiores na hierarquia do grupo, os membros tinham de demonstrar uma "fidelização e veneração ao grupo e ao seu líder, praticando atos de violência grave que os fizesse ascender na hierarquia". E caso os membros do grupo não quisessem fazer as tarefas que o arguido ordenava, [Nome do ofensor português] ameaçava que "publicaria fotos ou vídeos que já tivesse na sua posse, bem como dos seus documentos pessoais e que iria partilhar tais elementos com o público em geral ou endereçar diretamente para os pais dos menores envolvidos em tais atividades", pode ler-se na acusação (Expresso, 2025).

Noticiou-se a ligação direta com o ataque que ocorreu em São Paulo, em 2023:

"Através de um ideário particularmente violento e extremista, o jovem detido prestava conselhos quanto ao modus operandi e indumentária a envergar pelos demais intervenientes aquando da preparação e prática dos crimes",

acrescentou. Segundo a PJ, na sequência destes comportamentos "veio a decorrer o ataque com arma de fogo (um revólver calibre 38) numa escola de Sapopemba, no Brasil, resultando na morte de uma jovem" de 17 anos. **O autor material do crime na escola brasileira mostrou, no grupo no Discord, imagens da arma e do gorro que iria utilizar, bem como da escola onde o crime iria ocorrer, pode ler-se na nota** (Público, 2024a).

O panorama trazido pelas investigações, na maneira como foram noticiadas, revela uma rede transnacional, com conexões entre Portugal e Brasil, indicando um aliciamento internacional que se vale de servidores privados e redes sociais para cometer uma multitude de ilegalidades, sendo que os ataques às escolas são apenas uma ramificação de toda essa estrutura. O caso centraliza o papel da internet como vetor de radicalização, permitindo que jovens distantes fisicamente compartilhem métodos, ideologias e incentivos à violência.

Destarte, uma atitude que se inicia como uma tentativa de pertencimento a determinado grupo, na busca de validação, passa a causar danos tanto para o sujeito quanto para o meio em que está inserido. Também é importante notar a complexidade do fenômeno, em que eventuais ofensores cooptados paradoxalmente ocupam o lugar de vítima nas mãos do líder.

Quanto à categoria de análise que diz respeito à situação de cuidado do sujeito, o contexto familiar do jovem português não foi aprofundado nas notícias colacionadas, no entanto, o Ministério Público de Portugal concluiu que se trata de um indivíduo que passou por um processo de dessensibilização da violência, mas está em plenas capacidades mentais:

O MP conclui que [Nome do ofensor português) não apresenta qualquer doença psiquiátrica. "Apresenta traços disfuncionais de personalidade e uma atitude de banalização das suas ações". Além disso, "o uso excessivo da Internet e dos jogos de desafio contidos na comunidade online, bem como a indiferença afetiva e moral do arguido, envolvem um processo de dessensibilização à violência" (Expresso, 2025).

Um ponto que parece válido a título de reforço é o fato de o ofensor ter intencionado cometer um crime contra uma pessoa em situação de rua, que as notícias se referiram como “mendigo” (Expresso, 2024a). Esse tipo de conduta insurgente contra pessoas em situação de vulnerabilidade lembra a fala de um dos ofensores do ataque de Suzano, segundo o avô, de que ele “tinha vontade de pegar os usuários de droga e queimar todos” (O Globo, 2019a). Implica dizer que esses sujeitos verbalizam seu ódio de maneira coloquial, desumanizando outros corpos sem dificuldade.

A partir desse panorama, é possível crer que o perfil do ofensor não é de alguém que adere pontualmente a condutas ilícitas. Pela mídia, revela-se um enraizamento de valores e práticas violentas que se articulam com a ausência de empatia e o desprezo sistemático por vidas consideradas “descartáveis”, ou não passíveis de luto, no conceito de Butler (2004).

Essa postura é um microcosmos da construção de um projeto que se ancora na instrumentalização da violência como meio de afirmação pessoal e de coesão com pares igualmente extremistas. Trata-se de um comportamento que não se explica unicamente por influências externas momentâneas. Ao revés, reflete um processo de subjetivação marcado por elementos de desumanização e legitimação da agressão contra grupos vulneráveis, o que potencializa o risco de reincidência.

Sobre a hipótese de atentado contra a própria vida após o ataque, embora não haja registro de tentativa concreta por parte do mentor intelectual português, nota-se que a cultura interna do grupo incluía a indução à automutilação e a normalização de comportamentos autodestrutivos. Pode-se inferir que esse tipo de incentivo cumpre a dupla função de enfraquecer a autoestima dos membros e prepará-los psicologicamente para cometer atos de violência contra si e contra terceiros.

Na categoria de análise que tange aos mecanismos de enfrentamento e prevenção, a prisão preventiva do ofensor foi decretada como medida cautelar para impedir a continuidade de atividades criminosas, sendo que até o momento presente, do desenvolvimento da presente dissertação, não há novos desdobramentos:

A medida de coação do jovem foi determinada após um interrogatório que começou esta sexta-feira de manhã no Tribunal Central de Instrução Criminal, em Lisboa, e se prolongou por várias horas, tendo a decisão do juiz de instrução sido conhecida pelas 20h00. A investigação deste caso foi levada a cabo pela Unidade Nacional de Contraterrorismo da Polícia Judiciária (PJ), com o jovem português a ser considerado suspeito dos crimes de homicídio qualificado, ofensas à integridade física qualificada e discriminação e incitamento ao ódio e à violência, bem como a prática de crimes pornografia de menores, explicou aquele órgão de investigação criminal, em comunicado. Esta operação visou "conhecer e identificar a atividade desenvolvida 'online' pelo detido", tendo a PJ efetuado quinta-feira buscas domiciliárias e "apreendido um vasto acervo probatório, designadamente material informático e digital". Segundo esta força policial, o jovem "criou e gere um grupo na plataforma 'Discord', onde se agruparam diferentes pessoas apologistas dos mesmos ideais e que pretendiam cometer atos semelhantes aos idealizados e propagados por aquele" (Expresso, 2024d).

Não obstante se parta de uma dedução precoce, atesta-se como a resposta penal isolada é insuficiente, sobretudo no que se refere a prevenir situações como a ora analisada,

que ocorrem em grande escala, envolvendo muito além do indivíduo que é alvo da perseguição, mas todo um grupo de pessoas. De maneira realista, é sistematicamente impossível que o Estado vá atrás de todos os envolvidos, não há aparato suficiente para mensurar até onde o que ocorre na *internet* pode chegar e isso dificulta a desarticulação e desmantelamento desses grupos.

Outrossim, a natureza transnacional e descentralizada das redes exige estratégias combinadas, que envolvam, dentre outros, educação digital, fortalecimento da vigilância cibernética – incluindo-se o debate acerca da regulamentação – e oferta de suporte psicológico a jovens vulneráveis. Ademais, o caso expõe a necessidade de cooperação internacional para o monitoramento de comunidades virtuais extremistas e a interrupção precoce de processos de radicalização.

Esse episódio também contribui, seguindo para a próxima categoria a ser analisada, para a compreensão de um fenômeno mais amplo, qual seja, a presença e atuação de grupos masculinistas no ambiente online. O conteúdo disseminado pelo grupo, aliado à glorificação de autores de “massacres”, conecta-se a um ecossistema global de ódio, numa teia de diversos ilícitos, em que os ataques às escolas são apenas uma das pontas a serem exploradas como uma das formas de ação pós-cooptação.

Igualmente, elementos como misoginia e LGBTQIA+fobia se encontravam presentes nos atos do ofensor e do grupo:

[Nome do ofensor português] compartilhou várias fotografias exibindo armas e envergando símbolos nazis como a cruz suástica e a saudação nazi, e era conhecido entre os elementos do grupo por nomes nazis como “Führer”. E enviou emojis a levantar a mão, em representação da saudação nazi e com a bandeira alemã. **Os ataques às mulheres e homossexuais também eram uma constante, com [Nome do ofensor português] a exigir que as raparigas do grupo "lambessem o chão, vomitassem e lambessem o vomitado, bem como latissem para ele como se fossem cadelas".** Em fevereiro do ano passado, o grupo chegou mesmo a traçar um plano para matar um sem-abrigo em São Paulo. O objetivo era o de difundir o ataque em direto pelo Discord. Dado "a natureza especial do evento, o arguido iria cobrar uma taxa", para quem quisesse assistir. **No despacho do MP há também dados sobre as suspeitas de partilha de material pornográfico envolvendo menores de idade. Dos 224 ficheiros de vídeo que [Nome do ofensor português] partilhou com terceiros, 205 referem-se a menores de 14 anos, 18 a menores de 16 anos e um a menor entre 16 e 18 anos de idade** (Expresso, 2025) (grifos nossos).

O panorama demonstra como o caso está inserido em um padrão mais vasto de atuação de comunidades masculinistas na esfera digital. Fica evidente que narrativas de ódio e violência contra grupos específicos, especialmente mulheres, são utilizadas como mecanismos

de recrutamento, fazendo parte de um repertório simbólico que legitima a violência como forma de reafirmação da masculinidade hegemônica.

Sua capacidade de adaptação a diferentes plataformas e contextos, ora explorando pautas misóginas, ora combinando-as com ideologias supremacistas ou teorias conspiratórias, torna sua ação mais difusa e, portanto, mais difícil de prever e conter. Essa plasticidade organizacional contribui para a formação de um cosmos interligado em que os ataques a escolas funcionam como parte de uma estratégia de terror simbólico e intimidação social, capaz de se reinventar diante de mudanças no ambiente virtual ou nas respostas institucionais, distanciando-se de meros casos isolados.

Implica dizer que os movimentos masculinistas, longe de terem uma forma específica, transmutam-se e reinventam-se de acordo com os ambientes que desejam ocupar, no intuito de reivindicar uma dominação masculina e masculinidade hegemônica. Essa maleabilidade mostra-se nociva, uma vez que fica difícil dimensionar em qual *front* esses grupos atuarão da próxima vez.

Quanto à última categoria de análise, qual seja, compreender como esse caso ajuda a compreender um fenômeno mais amplo, qual seja, a atuação de grupos masculinistas no ambiente online, incluindo eventual aliciamento internacional, a participação de jovens brasileiros e portugueses no mesmo espaço digital revela como esses movimentos ultrapassam fronteiras e se alimentam mutuamente, criando uma rede de apoio e validação que incentiva a prática de crimes, já que o grupo trocava conhecimento técnico e táticas para execução de ataques, configurando um risco globalizado.

Diante desse quadro, observa-se que esse episódio, embora ainda esteja sob investigação, com notícias recentes datadas de junho de 2025, possui potencial para se tornar um caso paradigmático no enfrentamento da criminalidade digital associada a grupos masculinistas, especialmente quando essa atuação assume contornos transnacionais, envolvendo a cooptação de jovens em contextos distintos.

A forma como as autoridades brasileiras e portuguesas conduzirão o inquérito, bem como as medidas judiciais e administrativas subsequentes, poderá servir como referência para a elaboração de protocolos de cooperação internacional, aprimoramento da legislação e desenvolvimento de estratégias preventivas no ambiente virtual.

Destarte, mais do que a responsabilização individual dos envolvidos, a resposta institucional ao ocorrido poderá influenciar a forma como crimes e situações dessa natureza serão identificados, monitorados e reprimidos no futuro, contribuindo para o fortalecimento

da proteção de grupos considerados vulneráveis e para a preservação da segurança digital em escala global.

5.3. ATAQUE À ESCOLA ESTADUAL DE SAPOPEMBA, SÃO PAULO – O ATAQUE TOMA FORMA NO BRASIL (2023)

O terceiro caso a ser revisitado tem ramificação direta com as notícias supramencionadas de Portugal. O ataque à Escola Estadual Sapopemba, ocorrido em 23 de outubro de 2023, na Zona Leste de São Paulo, tornou-se mais um episódio de violência em espaços educacionais no Brasil, envolvendo novamente um adolescente como autor. Com apenas 15 anos, o jovem disparou contra colegas dentro do ambiente escolar, resultando na morte de uma estudante e em pelo menos três pessoas feridas, sendo também mais duas meninas (G1, 2023a; O Globo, 2023a):

Uma aluna morreu e outros três ficaram feridos após um ataque a tiros dentro da Escola Estadual Sapopemba, na Zona Leste de São Paulo, na manhã desta segunda-feira (23). A informação foi confirmada pelo governo de São Paulo. Segundo a Secretaria da Segurança Pública, um adolescente de 16 anos, também aluno, entrou armado no colégio e efetuou os disparos. Ele foi apreendido junto com a arma e encaminhado à Vara da Infância e Juventude. Até a última atualização desta reportagem, a polícia não havia divulgado a motivação do ataque (G1, 2023a).

A estudante que morreu teve um ferimento na cabeça, foi encaminhada ao pronto socorro, mas não resistiu. De acordo com o secretário de Segurança Pública, Guilherme Derrite, não há indícios de que a menina morta tenha sido um alvo planejado pelo atirador, pois **ela não tinha nenhuma relação com ele**, segundo as informações preliminares. **Outras duas meninas foram atingidas no tórax, na clavícula e no membro superior direito**. Um menino se feriu ao correr do ataque, mas não teria sido atingido por disparos (O Globo, 2023b) (grifos nossos).

Passa-se às características de análise, qual seja, o contexto escolar do agressor. Informações levantadas pela imprensa indicam que o adolescente apresentava histórico de dificuldades de socialização e os pais já tinham sido chamados na escola por conta de bullying, sendo que “a direção escolar não percebia sinais de perigo no aluno responsável pelo atentado (...). Na época, porém, a instituição ainda não contava com o apoio psicológico” (O Globo, 2023b).

Quanto à segunda categoria de análise, o contexto online constitui um dos elementos mais relevantes da análise. A Polícia Civil de São Paulo, ao investigar o caso, apurou que o adolescente poderia não ter agido de forma isolada, levantando a hipótese de

que ele teria recebido apoio ou incentivo de terceiros em ambientes digitais. Nesse sentido, houve inclusive investigação de um adolescente do Ceará:

Um adolescente de Jucás, no interior do Ceará, foi identificado como membro de um grupo que organizou um atentado em uma escola de São Paulo. Durante o ataque, uma aluna foi morta e três ficaram estudantes ficaram feridos. A Polícia apreendeu dois celulares e um notebook do adolescente. A Polícia Civil disse que o adolescente, de 15 anos, é um dos administradores do grupo, criado na plataforma Discord (G1, 2024a).

E também de um adolescente do Pará:

Na manhã desta quinta-feira (18), a Polícia Civil de Oriximiná, no oeste do Pará, realizou uma operação que resultou na apreensão de um adolescente de 15 anos, suspeito de envolvimento no ataque armado à Escola Estadual de Sapopemba, ocorrido em São Paulo no ano passado. (...) De acordo com informações da PC, as investigações conduzidas pela polícia confirmaram a participação do adolescente no ataque à escola, realizado de forma remota através de plataformas digitais, como Discord e Telegram. Mensagens de planejamento do ataque foram trocadas nesses canais (G1, 2024b).

Ou seja, em operações subsequentes de autoridades policiais, outros jovens foram identificados como colaboradores do planejamento criminoso, ainda que distantes geograficamente do local do ataque, o que indica um contexto muito mais amplo do que o ataque à escola, que foi apenas o ato final desse grupo extremista. Um adolescente de 15 anos, do Ceará, foi apontado como administrador de um grupo no Discord, responsável por organizar e articular conversas sobre o atentado (G1, 2024a) e outro adolescente, também de 15 anos, do município de Oriximiná, no Pará, também foi apreendido por participação remota no ataque, igualmente por meio de plataformas como Discord e Telegram (G1, 2024b).

Novamente, embora o ato em si tenha sido materializado por apenas um perpetrador, tratava-se de um evento planejado a várias mãos, em rede, o que confirma a importância de considerar o espaço virtual como *locus* de se aprender a ser violento, e, igualmente, *locus* para cometimento de violência, dentro e fora dele.

Pode-se afirmar que, quanto ao contexto online, não basta falar somente daquele que fez o ato, pois, ao que se noticia, o planejamento desse ataque ocorreu em uma perspectiva nacional, reunindo jovens de diferentes regiões do país. Há um atravessamento de conexões que extrapolam barreiras geográficas, compondo, ao invés das redes de indignação e esperança de Castells (2013), uma rede de intimidação e desespero.

Mais ainda, como já se destacou na análise anterior, no que se refere ao ofensor Português, conhecido como Gotter (ou Deus), esse grupo mantém conexões internacionais, com potencial incalculável de recrutar e aliciar jovens além das fronteiras. O caso de Sapopemba, portanto, revela como um ato isolado em aparência se insere em uma teia mais

ampla de aliciamento e cooptação no meio digital, onde meninos jovens conhecem a machosfera e passam a integrá-la na busca de um senso de pertencimento que não encontram nos outros ambientes.

Quanto à situação de cuidado do sujeito, não foram identificados registros de acompanhamento psicológico, psiquiátrico ou psicopedagógico prévios, afora a notícia de que seus pais tinham sido chamados à escola por conta de bullying, sendo que o Secretário da Educação pontuou o seguinte: “O que a diretora falou sobre o aluno é que ele não chamava a atenção no sentido de ser um potencial agressor” (O Globo, 2023b).

Implica dizer, de maneira muito similar aos jovens que cometeram o ataque em Suzano, que parece passar despercebido pela rede de apoio familiar e institucional o que estão fazendo, tanto nos quartos quanto nas escolas. Mais uma vez, há uma associação do cometimento desses atos hediondos com o bullying, o que reforça a ideia de que o não-pertencimento foi o que fez esse jovem cometer um ato infracional – considerando ser menor de idade – análogo a um crime. O contexto virtual, ainda que amplo, segue sendo um espaço secundário, e o foco fica na escola e em eventual ausência de saúde mental do sujeito, o que poderia ter aumentado sua vulnerabilidade.

Contudo, é imperioso indagar o motivo pelo qual, na seleção supostamente aleatória de suas vítimas, todas foram meninas. O único rapaz que foi atingido foi numa tentativa de fuga, não sendo um alvo direto. É possível supor que esse agressor, em alguma medida, foi negligenciado, descuidado, não amado, mas nenhuma dessas hipóteses justifica, de maneira direta, se juntar com um grupo extremista para perpetrar crimes contra um grupo específico de pessoas.

Quanto à categoria de análise que se refere à hipótese de atentado contra a própria vida após o ataque, embora presente em muitos casos semelhantes, não se concretizou em Sapopemba, uma vez que o adolescente foi rapidamente apreendido pela polícia (G1, 2023a).

Entretanto, o fato de o adolescente não ter atentado contra a própria vida não exclui a possibilidade de que essa dimensão estivesse internalizada em sua narrativa subjetiva, especialmente considerando o histórico de ataques anteriores que servem de “modelo” em comunidades virtuais violentas, havendo notícia de que ele “entregou a arma para a coordenadora e se entregou à polícia, que o encaminhou para a delegacia para prestar depoimento” (O Globo, 2023a). É possível afirmar que houve uma morte simbólica, por parte do agressor, que seria renascido como um herói perante a comunidade em razão de sua conduta.

Na categoria de análise que se refere aos mecanismos de enfrentamento e prevenção, as reações institucionais foram imediatas, como também é perceptível no padrão dos acontecimentos analisados até aqui, tanto no Brasil quanto em Portugal. Após a prática do ato, não se podendo preveni-lo, o que ocorre é a busca por respostas, questionando-se autoridades, especialistas, escola e pais.

Aqui, é importante notar que as informações jornalísticas das investigações datam de 2024, ou seja, ainda estão em andamento até o momento, não havendo notícias conclusivas sobre a rede em que essas pessoas estão envolvidas na conclusão dessa dissertação. Porém, repisa-se, como foi feito no tópico anterior, que essa investigação, por seu caráter transnacional, pode servir como paradigma para o enfrentamento desses grupos.

O presidente Luiz Inácio Lula da Silva manifestou solidariedade às vítimas e destacou que o episódio urge medidas para restringir o acesso de jovens a armas de fogo, afirmando que não se pode naturalizar a presença de armamento nas mãos de adolescentes:

— Esse país merece viver em paz, com amor, sem ódio. Ainda ontem, em São Paulo, houve a morte de uma criança com uma arma do próprio pai. Não é possível. Estou vendo a quantidade de crianças que foram mortas na Palestina, lá em Gaza, em Israel, não é possível. Não é possível. Estamos matando o futuro da humanidade. Estamos matando o futuro do nosso país. Isso é falta de estabilidade psicológica, de estabilidade salarial, na educação. Em outro momento, Lula completou:

— Quando eu pedi para o ministro Jader colocar uma biblioteca em cada conjunto habitacional é porque é uma necessidade a gente ver as nossas crianças lendo, incentivar a ler, que quem tenha livro possa doar. O que nós não queremos é criança com arma. O que não queremos é criança fazendo violência, praticando e aprendendo violência. Não. Queremos criança estudando, na escola (O Globo, 2023c).

A apuração revelou ainda que a arma utilizada no ataque estava, supostamente, em situação irregular, o que poderia apontar para falhas de fiscalização e para a necessidade de revisão nas políticas de armamento (G1, 2023c). Ademais, o pai do perpetrador foi indiciado, inclusive por omissão no dever de cuidado:

O pai do adolescente que atirou dentro de uma escola estadual em Sapopemba, na Zona Leste da capital paulista, na segunda-feira (23), foi indiciado pela polícia. A Justiça vai analisar o caso. Com base no Estatuto do Desarmamento, o pai do estudante poderá responder por posse irregular de arma e omissão de cautela, por não ter tomado os cuidados necessários para impedir que um menor de 18 anos se apodere de arma. Na última segunda-feira, o aluno de 16 anos pegou escondido a arma do pai e abriu fogo pouco depois de chegar à Escola Estadual Sapopemba (...).

O advogado de defesa do pai informou que vai recorrer para que o inquérito seja trancado. Disse à TV Globo que a posse da arma não estava irregular e que havia uma "mera irregularidade", em relação ao prazo para cadastro. Afirmou ainda que o pai não foi omissor, porque a arma estava dentro da cama em um fundo falso (G1, 2023c).

No campo estadual e escolar, medidas emergenciais de reforço da segurança foram anunciadas, assim como de acolhimento aos estudantes:

As aulas na Escola Estadual Sapopemba, Zona Leste de São Paulo, foram retomadas nesta segunda-feira (6), segundo informou a Secretaria Estadual da Educação. O retorno está sendo feito com atividades de acolhimento, psicólogos, revitalização da unidade e vigilante desarmado (...). A unidade ainda seguirá com plantão com psicólogos do programa Psicólogos nas Escolas, uma equipe do Centro de Referência e Apoio à Vítima (CRAVI), além de outros profissionais que estarão presentes para oferecer atendimentos individuais e coletivos, informou a secretaria. "As unidades de serviços básicos de saúde do município também ficarão à disposição dos alunos, funcionários, professores e familiares. Também na segunda-feira, um segurança privado começa a atuar na escola", afirmou a pasta, em nota. Ainda conforme a Secretaria Estadual da Educação, a escola passou por um processo de revitalização durante o período que estava com as aulas suspensas. "Por meio da Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE), foram realizadas manutenções, pinturas, reforma da quadra poliesportiva, instalação de novos portões e paisagismo. O recurso disponibilizado foi de cerca de R\$ 900 mil" (G1, 2023c).

Ou seja, não muito após o ataque, a Escola Estadual Sapopemba retomou suas atividades em um contexto de atenção ao acolhimento da comunidade escolar, também de maneira similar ao que aconteceu em Suzano, no ano de 2019. O retorno foi acompanhado de medidas emergenciais de apoio psicológico, com plantões de profissionais do programa Psicólogos nas Escolas e de equipes do Centro de Referência e Apoio à Vítima (CRAVI), além da oferta de atendimentos individuais e coletivos para alunos, professores, funcionários e familiares.

No campo da segurança, retoma-se o debate pela vigilância. Nesse caso, optou-se pela presença de um vigilante desarmado e, posteriormente, de um segurança privado. Faz-se necessário pontuar que o foco nesse caso foi uma narrativa pendente ao não armamento, conforme também é possível depreender do discurso do presidente Lula e, quando se considera o contexto político de 2019, na época de Suzano, é perceptível a mudança do tom narrativo das notícias jornalísticas, tanto é que o nome do ofensor não foi divulgado, nem de outros supostamente envolvidos, enquanto no ataque à Escola Raul Brasil o nome dos dois assassinos foi amplamente difundido pela mídia.

Também foi disponibilizada a rede municipal de saúde básica para acompanhamento da comunidade escolar, corroborando o caráter intersetorial das respostas ao episódio (G1, 2023c). Ao que parece, considerando que o ocorrido aconteceu alguns anos depois do ataque em Suzano, é que houve um letramento midiático na tentativa de abafar os

pânicos morais, sendo que a cobertura desse incidente traz um linguajar mais neutro, focado no acolhimento, cuidado e prevenção, evitando o enfoque no ofensor e nos supostos outros envolvidos.

Insta notar, igualmente, que a maioria das notícias do portal G1 traz imagens e homenagens à vítima, Giovanna Bezerra da Silva, de dezessete anos, a quem estende-se aqui as honrarias, por ter sido levada tão cedo, de maneira tão cruel:



Ato em homenagem à estudante Giovanna Bezerra Silva no dia 24 de outubro — Foto: Reprodução/TV Globo

(Figura 2 – Foto de Giovanna, para que sua memória seja eternizada)

No que diz respeito à categoria de análise de como esse caso se relaciona com a violência online, o episódio mostra de forma concreta como ambientes digitais se tornam espaços de radicalização e de premeditação logística e incentivo ao cometimento de ataques escolares – que terminam por ser uma das ramificações possíveis de crimes cometidos fora da internet por esses grupos.

As investigações policiais identificaram indícios de que o adolescente autor dos disparos não atuou de forma totalmente isolada, mas em rede com outros jovens de diferentes regiões do Brasil. Como já registrado, houve envolvimento de um adolescente de Jucás, no Ceará, que administrava um grupo no Discord, e de outro, no Pará, que também participou do planejamento por meio do Telegram e Discord, onde circularam mensagens detalhando o ataque (G1, 2024a; G1, 2024b).

É dizer que o ato foi resultado de uma engrenagem digital coletiva, na qual diversos jovens interagiam, planejavam e reforçavam mutuamente o ódio e a legitimação da violência, e o agressor foi somente mais uma peça de um conjunto maior e mais complexo do que um crime pontual e único.

Por fim, é a categoria que versa sobre a atuação de grupos masculinistas que ajuda a compreender como esse caso não é um evento isolado, mas se conecta a um fenômeno mais amplo de radicalização digital. Os grupos masculinistas, conforme já previamente mencionado no corpo desta dissertação, funcionam como incubadoras de ressentimento, especialmente voltados contra mulheres e outros grupos considerados minoritários. Para os agressores, há a sensação de que algo lhes é devido e estão dispostos a tomar de qualquer forma que seja.

Nesse sentido, não é irrelevante notar que a vítima fatal do ataque de Sapopemba foi uma aluna, e que outras duas meninas também foram atingidas pelos disparos (O Globo, 2023a), acentuando a hipótese de que há um viés de gênero nos alvos escolhidos, o que sublinha a influência de comunidades online masculinistas que frequentemente cultivam discursos misóginos, culpabilizando mulheres pelas próprias inseguranças e fracassos sociais de seus membros.

Ademais, objetivando relacionar o caso com experiências internacionais já estudadas, como a rede organizada em torno do jovem português, que promovia ataques às escolas no Brasil e fazia apologia do nazismo (Expresso, 2025), depreende-se que esses grupos criam uma malha transnacional de aliciamento. O ataque em São Paulo pode ser compreendido como parte desse fenômeno em teia, em que jovens são recrutados e encorajados a transformar frustrações pessoais em violência coletiva, muitas vezes contra alvos lidos como corpos femininos, com respaldo de comunidades digitais que alimentam o ódio de gênero e validam a prática de atentados.

Portanto, a compreensão de um duplo aspecto nesses ocorridos, qual seja, a concretização da violência online em atos fatais e também a forma que essa violência está profundamente imbricada no *modus operandi* dos grupos masculinista, conforme também já retratado no caso do jovem português, é imprescindível quando se pretende articular mecanismos de prevenção, pois não se trata apenas de intervir na escola ou no núcleo familiar, de culpabilizar e narrar um evento isolado, com respostas simples e rápidas. É sobre compreender como as redes digitais funcionam como catalisadoras da violência e do ódio que emergem em atos extremos orquestrados por grupos que tentam agir às escondidas.

5.4. ATAQUE À ESCOLA BÁSICA DE AZAMBUJA, EM PORTUGAL (2024)

O caso da Azambuja, último a ser analisado nesse capítulo, ocorreu em setembro de 2024 e envolve um rapaz de apenas 12 anos que esfaqueou seis colegas na Escola Básica local, conforme reportagens:

Esta terça-feira, um aluno do 7.º ano da Escola Básica da Azambuja, de 12 anos, dirigiu-se à escola com uma faca e um colete anti-balas e esfaqueou seis alunos, cinco raparigas e um rapaz. As agressões ocorreram por volta das 12h00. Cinco vítimas foram transportadas para o Hospital de Vila Franca de Xira com ferimentos nos braços e uma outra, uma rapariga, foi levada para o Hospital de Santa Maria, em Lisboa, devido à gravidade das lesões, que afetaram o tórax e a cabeça (Expresso, 2024c).

Um aluno de 12 anos esfaqueou esta terça-feira outros seis alunos numa escola básica da Azambuja, confirmou o PÚBLICO junto de fonte oficial da GNR que enviou patrulhas para o local. O alerta foi dado pelas 14h30. O Governo diz estar a acompanhar a situação e assegura que se tratou de um "acto isolado". Segundo a GNR, uma das vítimas, uma menina de 12 anos, terá ficado ferida com alguma gravidade, tendo sido assistida no local por uma Viatura Médica de Emergência do INEM e sido posteriormente levada para o hospital (Público, 2024c).

Partindo para a primeira categoria de análise, no espaço escolar, chegou-se a cogitar que o ato pudesse ter origem em retaliações decorrentes de bullying. Contudo, essa hipótese perdeu força à medida que a investigação avançou, uma vez que não foram encontradas evidências consistentes de maus-tratos que justificassem a gravidade da violência praticada:

Não está colocada de parte — mas também não há nada que o prove até ao momento — a hipótese de o estudante ter sido influenciado por uma terceira pessoa para cometer aquele crime. “Temos de perceber se houve instigação de terceiros. Temos de esgotar essa possibilidade. As influências podem ter sido feitas no espaço cibernético.” Uma das certezas da investigação é a de que o autor do ataque “é uma criança que não está bem a nível psicológico e emocional”. Falta agora perceber se teve um surto psicótico ou se algo o estava a perturbar. “Os pensamentos ruminantes são terríveis.” De início, tudo apontava para que o rapaz se estivesse a vingar de algum colega, por represálias de ter sido alvo de bullying, mas a tese tem perdido consistência e não parece que os alegados maus-tratos de algum colega pudessem ser suficientemente fortes para levar àquele comportamento violento (Expresso, 2024e).

Questionado sobre o percurso escolar do aluno de 12 anos responsável pela agressão aos colegas, o presidente da Câmara de Azambuja indicou que, segundo informação da directora da escola, que no ano passado foi professora dele, “era um aluno como os outros, tinha brincadeiras [...], tudo perfeitamente normal, portanto nada levaria que tivesse tomado uma atitude destas”.

Silvino Lúcio recusou a ideia de que o aluno era vítima de bullying na escola e sublinhou que as razões que levaram a esta agressão "são desconhecidas até ao momento", esperando que a investigação consiga saber o que o motivou (Público, 2024b).

Ou seja, esse ofensor era descrito como um estudante “como os outros”, que tinha brincadeiras típicas da idade, sem apresentar sinais de anormalidade em sua conduta, havendo uma recusa categórica da ideia de que fosse vítima de bullying no ambiente escolar, destacando-se que as razões que o levaram a praticar o ataque permanecem desconhecidas. É dizer que, em relação à primeira categoria de análise, assim como nos outros casos, não havia indicadores prévios de desajuste comportamental que pudessem antecipar ou explicar, de forma linear, a gravidade do ato cometido.

No campo online, a segunda categoria de análise, as autoridades apuraram que o rapaz vinha pesquisando conteúdos de ideologia nazi em sites de fácil acesso, demonstrando vulnerabilidade frente a narrativas extremistas disponíveis em fontes abertas:

O rapaz de 12 anos que esfaqueou seis colegas da Escola Básica da Azambuja, na última terça-feira, andava há algum tempo a pesquisar sites de ideologia nazi. O dado alertou as autoridades que investigam o caso. **“O estudante estava claramente num processo de se deixar influenciar pelo ideário nazi com informação que se encontra facilmente na internet em fontes abertas. Mas não tem maturidade suficiente para processar as leituras que fazia, havendo uma margem de perigo para uma criança as distorcer”**, conta uma fonte próxima do processo (...)

Não está colocada de parte — mas também não há nada que o prove até ao momento — a hipótese de o estudante ter sido influenciado por uma terceira pessoa para cometer aquele crime. “Temos de perceber se houve instigação de terceiros. Temos de esgotar essa possibilidade. As influências podem ter sido feitas no espaço cibernético.” Uma das certezas da investigação é a de que o autor do ataque “é uma criança que não está bem a nível psicológico e emocional”. Falta agora perceber se teve um surto psicótico ou se algo o estava a perturbar. “Os pensamentos ruminantes são terríveis.” (Expresso, 2024e) (grifos nossos).

Embora ainda não se tenha estabelecido umnexo causal direto entre essas leituras e o ataque, levanta-se a possibilidade de que tenha havido influência externa, inclusive por meio de contatos em ambientes digitais, hipótese que permanece em aberto na investigação — que, repise-se, ainda está em curso até o momento de entrega da presente dissertação. Novamente, percebe-se como os espaços virtuais podem desempenhar papel de reforço e de instigação, especialmente quando se trata de crianças em fase de desenvolvimento cognitivo e emocional, com baixa maturidade para processar criticamente tais informações que são recebidas e, em contrapartida, com uma grande vontade de ser reconhecido enquanto sujeito, ainda que por vias questionáveis.

No que diz respeito à terceira categoria de análise, qual seja, a situação de cuidado do sujeito, os relatos indicam fragilidade psicológica. O rapaz foi encaminhado a avaliação em psiquiátrica e encontra-se sob medida tutelar educativa, com a constatação de que não estava bem a nível psicológico e emocional:

Numa resposta escrita, a PGR indicou que o inquérito corre termos no Ministério Público do Juízo de Família e Menores de Vila Franca de Xira. "O inquérito tutelar educativo (ITE) encontra-se previsto na Lei Tutelar Educativa, quando estão em causa factos qualificados pela lei como crime, praticados por menor(es) entre os 12 e os 16 anos. Tem natureza secreta", explica. Tem uma fase de inquérito, onde é ouvido o menor e eventualmente os pais e, em caso de não arquivamento, prossegue para a fase jurisdicional onde um juiz fará "a avaliação da necessidade de aplicação de medida tutelar educativa, a determinação da medida e sua execução" (Expresso, 2024b).

Ainda que não haja informações detalhadas sobre acompanhamento prévio em saúde mental, torna-se claro que o jovem se esquivou (ou não recebeu auxílio) de eventual rede de apoio ou mecanismos institucionais capazes de prevenir a escalada de sentimentos que resultou no ataque. O episódio torna patente, mais uma vez, a ausência de detecção precoce de sinais de situação de risco.

Ante as notícias colacionadas, o ataque foi cometido com uma faca de cozinha levada de casa e um colete à prova de balas do pai, o que suscita a indagação de qual seria a situação familiar. Não é possível impedir que uma pessoa se muna de uma faca, mas por qual motivo esse colete estaria num lugar acessível para este infante?

A faca de cozinha que trouxe de casa não coloca os pais em xeque, de acordo com fontes judiciais. "Não há pais que consigam controlar se o seu filho quase adolescente leva uma faca caseira para a escola. Por isso, não existe qualquer responsabilidade criminal por parte deles." Também o colete antibalas não é do mesmo tipo do que é usado pelas forças policiais para as proteger de tiros. "É um colete menos 'à sério', que não é ilegal ser usado por civis." (Expresso, 2024e).

Quanto à próxima categoria de análise, que seria a hipótese de atentado contra a vida, conforme essa informação, não foi o caso, afinal, a utilização de algum mecanismo de proteção denota a intenção de se proteger de eventuais retaliações.

Inclusive, vale mencionar que, dos casos analisados, este é o único em que, no ambiente escolar, o ofensor se valeu do uso de uma arma branca para concretizar o ataque. Entretanto, a peculiaridade do episódio não reduz a sua gravidade, porque a idade precoce do rapaz, aliada à facilidade de acesso a um objeto doméstico que se converteu em munição, confere ao ato equivalência em termos de impacto e severidade em relação aos demais casos de violência escolar examinados.

Avançando para as próximas categorias de análise, falar-se-á de mais três dimensões interligadas que emergem do caso da Azambuja: os mecanismos de enfrentamento e prevenção acionados após o ocorrido; a relação entre o episódio e a violência online; e, finalmente, como esse caso se conecta a um fenómeno mais amplo de articulação de grupos masculinistas no ambiente digital, inclusive com possibilidade de influência internacional.

No que diz respeito aos mecanismos de enfrentamento e prevenção, verificou-se uma mobilização rápida tanto por parte da escola quanto do governo e das autoridades estatais. A instituição de ensino tratou de conter a situação e oferecer um mínimo de segurança imediata à comunidade escolar, enquanto o Ministério da Educação declarou estar a acompanhar de perto a evolução clínica das vítimas e do próprio agressor. Apesar disso, insta salientar que muitos alunos faltaram às aulas nos dias subsequentes ao ocorrido:

A Escola Básica da Azambuja, onde na terça-feira um aluno esfaqueou seis colegas, está a "funcionar normalmente", mas, entre as 450 crianças que a frequentam, cerca de 130 não compareceram às aulas nesta quarta-feira, afirmou o presidente da câmara. (...)

Ainda na terça-feira, após o incidente, a directora da escola, Maria Madalena Miranda Tavares, anunciou que o estabelecimento iria reabrir esta quarta-feira no seu horário normal, dando também conta da presença de psicólogos no local para apoiar "os alunos, professores e assistentes operacionais".

De acordo com o autarca de Azambuja, "a escola está a funcionar normalmente", tendo aberto no horário habitual. "Houve um conjunto bastante significativo de alunos que os pais confiaram na nossa decisão, que foi da senhora directora e do Ministério da Educação, de abrir a escola no dia seguinte ao incidente", realçou Silvino Lúcio.

Sobre o acompanhamento psicológico a quem necessita, inclusive às famílias das crianças feridas e à comunidade escolar, o autarca disse que existe "um conjunto de dez psicólogos", dos quais quatro do município, quatro da unidade local de saúde e dois da escola secundária do concelho (Público, 2024b).

Além disso, como já foi exposto, foi instaurado um inquérito tutelar educativo pelo Ministério Público (Expresso, 2024b), o que denota uma resposta no âmbito da perseguição, mas dentro do ideário de proteção que rege a responsabilidade penal juvenil em Portugal. Também se destacam as medidas de carácter preventivo, como a determinação de apoio psicológico aos alunos e famílias e a solicitação de reforço do policiamento escolar no âmbito do programa “Escola Segura” (Público, 2024b).

Evidencia-se a tentativa de conciliar a responsabilização do agressor dentro dos parâmetros da lei tutelar educativa e a proteção coletiva e a prevenção de novos episódios, atuando tanto no campo jurídico quanto no campo psicossocial. Contudo, percebe-se o padrão dos mecanismos de combate após o ocorrido, comparativamente aos outros ataques estudados,

ao mesmo tempo que há ausência de informações sobre o cuidado antecedente à situação, se é que havia.

No tocante à violência online, em que pese a investigação não tenha encontrado provas cabais de instigação direta por terceiros, sabe-se que o jovem pesquisava conteúdos ligados ao ideário nazistas em sites de acesso público (Expresso, 2024e), e essa imersão em universos digitais de extremismo ideológico foi apontada como um fator de risco – não apenas nessa bateria de notícias analisadas, quanto em relação aos outros ataques ora estudados.

Esse dado eleva a existência de uma internet catalisadora de narrativas violentas, ampliando vulnerabilidades individuais e favorecendo a radicalização precoce. Mesmo sem comprovação de um plano articulado em fóruns ou aplicativos de comunicação, a possibilidade de que a influência tenha ocorrido em ambientes cibernéticos permanece em aberto, e a própria investigação judicial reconhece a necessidade de aprofundar essa dimensão, de modo que a dinâmica digital não se ausenta dessa situação, pelo contrário, complexifica-a, sobretudo em razão da tenra idade do agressor.

A análise das notícias também permite digressão quanto a conexão entre o ideário nazista e as manifestações do masculinismo que circulam no ambiente online. Já se pontuou que muitos desses indivíduos demonstram alinhamento com pautas de extrema-direita, encontrando no discurso autoritário e excludente um atrativo para reafirmar uma virilidade que sentem ameaçada por uma suposta ascensão de outros grupos, considerados minoritários.

Nesse sentido, a arma utilizada pelo agressor não é um detalhe irrelevante. A faca, em sua forma e simbolismo, associa-se ao falo e reforça a ideia de poder, penetração e dominação, funcionando como extensão corporal de um imaginário masculinista que busca se afirmar com a violência. O gesto de empunhá-la carrega forte carga simbólica, que aproxima a ação do jovem de uma ficção de gênero pautada na exaltação da força e da agressividade como atributos identitários.

E não é só. Das seis pessoas atingidas, cinco eram meninas. Esse dado fragiliza a narrativa de que o ataque teria ocorrido de forma completamente aleatória, uma vez que a escolha majoritária de vítimas do sexo feminino sugere algum grau de intencionalidade por parte do agressor. Diferentemente de um disparo à distância, a faca exige proximidade física, contato direto com o corpo da vítima, o que confere ao ato um caráter ainda mais pessoal e violento. Esse movimento corporal necessário para desferir a agressão intensifica a dimensão simbólica da conduta, denotando ódio que se manifesta na escolha e na forma de execução do

ataque. A própria dinâmica dos acontecimentos aponta para elementos de gênero e de intencionalidade que precisam ser reconhecidos e problematizados.

Há uma resistência nesses relatos midiáticos em trazer essa possível misoginia, sempre é algo aleatório, que não foi previamente calculado, mas, curiosamente, sempre é um incidente voltado para machucar e ceifar a vida das meninas.

Por tal razão, a análise do caso da Azambuja contribui para compreender um fenômeno a crescente atuação de grupos extremistas, por vezes com ideias masculinistas, no ambiente online, que não raro operam em redes transnacionais, embora não haja qualquer comprovação de que seja a hipótese nesse caso. Insta frisar que o padrão observado é consistente com o modo de operação e cooptação dessas ciberculturas criminosas. Conclui-se que esse caso, ainda que diante de certas distinções, também insere-se em uma constelação mais ampla de práticas digitais que vêm normalizando o ódio e fomentando ataques a espaços educativos em diferentes países.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A utopia inaugural da cibercultura – tal como formulada na virada dos anos 1990 (Lévy, 1997) e reforçada pelo entusiasmo conectivo das mobilizações em rede (Castells, 2013) – convive hoje com um avesso: a consolidação de subculturas digitais que reproduzem e inovam violências outrora existentes apenas no mundo material.

A arquitetura do ambiente online (anonimato, dificuldade de mapeamento, curadoria algorítmica orientada à atenção) cria condições para a circulação de discurso de ódio, assédio e violência simbólica, esta última entendida, em chave bourdieusiana, como dominação que opera pela autoridade de signos e classificações (Bourdieu, 2001).

Reposicionar a cibercultura implica em reconhecer sua ambivalência enquanto espaço de criatividade e cooperação, mas também de radicalização, gamificação da violência e normalização da subjugação e perseguição de corpos dissidentes, utilizando-se do discurso de ódio. À luz de Butler (1997; 2004), a linguagem que fere é um ato que faz algo aos corpos e às vidas, cuja eficácia depende de posições de poder e de condições sociais; por isso, os danos do online não se esgotam no plano simbólico e transbordam para o material.

O digital atua como vetor e acelerador de repertórios violentos. A chamada “machosfera” organiza-se em subculturas com gramáticas próprias (*incels*, MGTOW, PUA, *red pill*), oferecendo pertencimento a sujeitos ressentidos e prometendo respostas ao transformarem frustração em ódio. Esse processo dialoga com a sociologia do desvio, uma vez que em ambientes de socialização entre pares, aprendem-se técnicas, narrativas justificadoras e modos de suspender a culpa – as chamadas técnicas de neutralização (Sykes; Matza, 1957), bem como vocabulários de motivo e aprendizagens desviantes (Becker, 2008), articulados à formação de subculturas criminais descritas por Baratta (2002). O resultado é socialização que transforma ressentimentos difusos em performances masculinas violentas, com efeitos psíquicos e sociais (ansiedade, isolamento, dessensibilização) e impactos concretos na escola.

Revisitar a cibercultura, então, significa complexificá-la para abarcar subculturas e contra-públicos que operam por exclusão e desumanização. Fóruns e redes funcionam como salas de aula do desvio. Longe de leituras moralistas ou (tecno)deterministas, este trabalho propôs três deslocamentos analíticos, quais sejam, adotar uma abordagem interdisciplinar e situada; compreender o online como espaço de aprendizagem e socialização desviantes com efeitos materiais; e recentrar gênero e masculinidades na explicação, entendendo a violência como projeto que tenta recompor hegemonias *no e por meio do* digital.

Desse diagnóstico decorre a necessidade de respostas multissetoriais, sobretudo a educação em e para os direitos humanos, por meio de uma pedagogia libertadora, políticas de convivência escolar, pelo viés da inclusão, regulação responsável e devida responsabilização de sujeitos e plataformas – sem recorrer a punitivismos inócuos. Na medida em que reconhece-se a potência criativa da rede, não se pode olvidar usos regressivos e a forma como rearranjos identitários masculinos encontram, no ecossistema digital, recursos para performar de modo violento.

Buscou-se aprofundamento na hipótese de que a escola ocupa um lugar estratégico para interromper ciclos de desinformação, ressentimento e hostilidade que hoje se retroalimentam no ecossistema digital. A “massa de manobra” de que fala Demo (2010) não é um dado natural, é fruto da combinação entre desigualdades materiais, esvaziamento do espaço escolar e gramáticas midiático-digitais que hiperbolizam ameaças e fabricam inimigos. Nesse terreno, pânicos morais (Cohen, 2011) funcionam como tecnologia de governo das emoções que deslocam o debate de causas estruturais para bodes expiatórios, reforçando agendas que estreitam direitos e diversidade.

Uma resposta consequente exige recolocar a autonomia relativa no centro do projeto pedagógico, buscando formar sujeitos capazes de ler criticamente linguagens e algoritmos, identificar narrativas de ódio e reconhecer técnicas de neutralização que naturalizam violências (Sykes; Matza, 1957; Becker, 2008). Implica-se, por óbvio, um abandono à educação bancária (Freire, 2018) e investimento em práticas que integrem mente, corpo e pertencimento (hooks, 2013) e enfrentem, sem eufemismos, as dimensões de gênero e sexualidade que estruturam a vida escolar (Louro, 1997; 2000).

Em termos de políticas, os ODS 4, 5 e 16 (ONU, 2015) oferecem um horizonte normativo para ambientes inclusivos, seguros e sensíveis a gênero; traduzidos para o cotidiano, significam currículo e formação docente que tratem de masculinidades, consentimento, mediação de conflitos, cidadania digital e direitos humanos como conteúdos e práticas.

Também é indispensável reconhecer que a escola não opera isolada. Não se busca sobrecarregar os já assoberbados professores e pais. É necessário redes de proteção integradas, que articulem família, comunidade, saúde mental e justiça, bem como de dados confiáveis para superar a subnotificação de delitos cibernéticos – os que despontam ou não em crimes no mundo material – e a impunidade que foi noticiada no Relatório do Ministério da Educação (Brasil, 2023).

No plano do espaço digital, enfatiza-se que crianças e adolescentes naveguem com criticidade em ambientes onde circulam desde “manuais” de extremismo até conteúdos de autoagressão, incluindo possível responsabilização e regulamentação desses ambientes, ainda que isso não tenha sido o foco principal da presente dissertação.

Enfrentar a pobreza política e os pânicos morais que atravessam a escola supõe disputar quem define o problema e quais vidas importam (Butler, 2004), deslocando o foco do medo para a responsabilidade. Uma educação como prática de liberdade é a infraestrutura democrática que permite deslocar a escola de um lugar de reprodução de normas para um espaço de produção de sentidos, vínculos e garantias em relação à temática de gênero e sexualidade.

Aliás, ao longo do trabalho aprofunda-se no fato de que gênero e sexualidade não designam essências fixas e, justamente em razão disso, podem ser repensados. São processos historicamente situados e reiterados pela performance, que a adolescência condensa num laboratório de pertencimentos e/ou dissidências (Butler, 1988; 1990; Le Breton, 2017; Winnicott, 1963; 1964). É importante deslocar o olhar do “o que é” para “como se faz” gênero e, com esse ponto de partida, pensar na multiplicidade de experiências juvenis, ora tensionando a heteronormatividade, ora reescrevendo-a, sob a pressão de pares, escolas e plataformas.

Nesse pano de fundo, a masculinidade deixa de ser um traço natural para aparecer como posição relacional e conjunto de práticas com efeitos corporificados e culturais, variando por classe, raça e sexualidade (Connell, 2005; 2016). A promessa das “novas” masculinidades, já presente na sociedade há muitos anos, tenta nomear deslocamentos importantes (afetividade, cuidado, pluralidade), mas não elimina o paradoxo de uma hegemonia que se recompõe, muitas vezes travestida de renovação.

Nesse interstício, o masculinismo emerge como contramovimento que reencena a naturalização do poder masculino, recodifica perdas de *status* como “crise dos homens” e transforma o feminismo, compreendido de maneira além, a partir de uma perspectiva daquilo que é não-homem, em inimigo semântico a ser combatido (Blais; Dupuis-Déri, 2012; Silva, 2006). A gramática dessa reação – virilidade, ordem, mérito, “neutralidade” – reitera a dependência do masculino hegemônico de um espelho feminino que o perpetue, enquanto nega essa dependência (Butler, 1990).

Nas redes, as subculturas da machosfera convertem a ansiedade masculina em engajamento. E para jovens aprendendo a ser, com tantas dúvidas e incertezas, a

aprendizagem de papéis de gênero passa por arenas escolares e digitais que se retroalimentam: técnicas de neutralização, memes e pretensas piadas funcionam como pedagogias, por vezes sutis, do ódio, enquanto a sensação de pertença a coletivos misóginos oferece respostas fáceis a crises de identidade.

O intuito da presente dissertação não é naturalizar determinismos. Se a hegemonia se faz por repetição, também pode ser desfeita. Uma política de conhecimentos que trate gênero e sexualidade como conteúdos e práticas é condição para deslocar a escola de reprodutora de normas a espaço de produção de sentidos, com auxílio de outros espaços.

O mapeamento jurídico oferece mais um norte para a maneira como essa temática tem sido abordada fora das escolas, uma vez que a abordagem multidisciplinar deve se fazer presente tratando uma questão tão complexa. No Brasil, a Constituição e convenções internacionais ancoram a igualdade formal, mas a efetivação material esbarra em desigualdades históricas. O arcabouço recente (Lei Carolina Dieckmann, Marco Civil, Lei Lola Aronovich, Lei 14.811/2024, nova tipificação de *cyberbullying* e o reforço à violência psicológica com inteligência artificial) ampliou instrumentos; a virada do STF ao flexibilizar o art. 19 do Marco Civil da Internet e impor deveres de cuidado às plataformas sinaliza corresponsabilização, contudo, há questões levantadas acerca da aplicação da lei, sobretudo a punitiva, que não devem sair do campo de visão dessa problemática.

Em Portugal, vislumbrou-se que a Constituição, o art. 240 do Código Penal e políticas setoriais oferecem tutela mais explícita a grupos vulnerabilizados; o DSA, por sua vez, fortalece a devida diligência, transparência e *trusted flaggers*, apontando um modelo regulatório visa proteger o usuário contra conteúdos ilegais, ao mesmo tempo que visa rebater críticas acerca do resguardo à liberdade de expressão, que, naturalmente, surgem quando se debate temáticas desse tipo. Noutro giro, serviços como a Linha Internet Segura mostram uma arquitetura público-europeia de resposta e prevenção – e a SaferNet cumpre um papel similar no Brasil.

O exame comparado de quatro ocorridos em ambientes de aprendizagem, quais sejam, Suzano/2019; Sapopemba/2023 – articulação luso-brasileira; execução em Sapopemba/2023; Azambuja/2024, buscou demonstrar que os ataques às escolas são eventos premeditados nesses espaços de cultivo de ideários masculinistas que fornecem repertórios e validação para aqueles que o praticam e também para os grupos.

Há articulação internacional e nacional desses grupos, que compartilham estratégias de cooptação. A dimensão transnacional da “machosfera” opera como uma teia de

espelhamentos que transforma esses ataques em modelos a serem replicados, incentivando-os e auxiliando a premeditação, de modo que a violência que ocorre nas escolas não pode ser lida como fenômeno pontual, mas como parte de algo global que encontra na internet uma infraestrutura para se expandir.

A cobertura jornalística tende a oscilar entre explicações psicologizantes, utilizando-se do bullying e descrevendo as situações como um ponto fora da curva, frequentemente subdimensionando o papel estruturante das redes (fóruns anônimos, Discord/Telegram) na radicalização e na logística de premeditação e execução; quando há menção do espaço online, ele aparece como coadjuvante, apesar de ser o vetor que liga atores e mecanismos de aprendizagem, inclusive com traços transnacionais, como ficou muito evidente no caso de Sapopemba.

As categorias analisadas convergem para três achados: sinais de risco raramente são lidos a tempo nas escolas e famílias; a resposta pública, de início, é majoritariamente reativa, com policiamento, reforma/reestruturação do espaço físico, acolhimento pós-ataques, carecendo de ideias de prevenção; e que há viés de gênero recorrente nas vítimas e nas comunidades que exaltam os ofensores.

Desse percurso analítico, conclui-se que enfrentar a violência digital e os discursos de ódio exige superar respostas imediatistas e centradas apenas no punitivismo. A escola ocupa posição estratégica como lugar de ruptura de ciclos de hostilidade e de formação de sujeitos críticos, capazes de identificar, questionar e transformar práticas de ódio. Reafirma-se, portanto, o fortalecimento de uma educação como prática de liberdade que incorpore gênero e sexualidade como dimensões estruturantes da vida social, articulada a uma vivência digital que tenha a dignidade humana como horizonte. É importante que os jovens encontrem conforto em seus corpos e isso jamais será atingido por meio da violência.

REFERÊNCIAS

- ARBEIT, Miriam R. et al. From misogynist incels to “one of the shooters”: What can help college sexual violence prevention confront male supremacism?. **Journal of Women and Gender in Higher Education**, v. 15, n. 4, p. 309-331, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/26379112.2022.2132951>. Acesso em: 06 jun. 2025.
- BAUER, Martin W.; GASKELL, George. Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. Editora Vozes Limitada, 2017.
- BARATTA, Alessandro. **Criminologia Crítica e Crítica do Direito Penal**: introdução à sociologia do direito penal. Tradução Juarez Cirino dos Santos. 3. ed. Rio de Janeiro: Revan; Instituto Carioca de Criminologia, 2002.
- BECKER, Howard Saul. **Outsiders**: estudos de sociologia do desvio. Tradução Maria Luiza X. de Borges. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.
- BIZAI, Eugénia; MELO, Madalena; CANDEIAS, Adelinda. Competências emocionais e Comportamentos agressivos entre pares em estudantes de 2º e 3º ciclos de escolaridade. **Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação**, p. 249, 2016. Disponível em: < <https://dspace.uevora.pt/rdpc/handle/10174/22397>>. Acesso em: 15 jul. 2024.
- BLAIS, Mélissa; DUPUIS-DÉRI, Francis. Masculinism and the antifeminist countermovement. **Social Movement Studies**, v. 11, n. 1, p. 21-39, 2012. Disponível em: < <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14742837.2012.640532>>. Acesso em 04 abr. 2024.
- BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. 11 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.
- BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
- BRACE, Lewys; BAELE, Stephane J.; GING, Debbie. Where do ‘mixed, unclear, and unstable’ ideologies come from? A data-driven answer centred on the incelosphere. **Journal of Policing, Intelligence and Counter Terrorism**, v. 19, n. 2, p. 103-124, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/18335330.2023.2226667>. Acesso em: 06 jun. 2025.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 14 set. 2025.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm . Acesso em: 14 set. 2025.
- BRASIL. Decreto nº 65.810, de 8 de dezembro de 1969. **Promulga a Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 10 dez. 1969. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1950-1969/d65810.html. Acesso em: 14 set. 2025.
- BRASIL. Decreto nº 678, de 6 de novembro de 1992. **Promulga a Convenção Americana sobre Direitos Humanos (Pacto de San José da Costa Rica)**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 nov. 1992. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d0678.htm. Acesso em: 14 mai. 2025.
- BRASIL. Decreto nº 4.377, de 13 de setembro de 2002. **Promulga a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher, de 1979, e revoga o Decreto nº 89.460, de 20 de março de 1984**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 10, 12 set. 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/d4377.htm. Acesso em: 14 set. 2025.
- BRASIL. Decreto nº 99.710, de 21 de novembro de 1990. **Promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 22 nov. 1990. Disponível

em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d99710.htm. Acesso em: 14 set. 2025.

BRASIL. Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940. **Código Penal**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del2848compilado.htm. Acesso em: 26 mai. 2025.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 14 set. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 14 set. 2025.

BRASIL. Lei nº 12.737, de 30 de novembro de 2012. **Dispõe sobre a tipificação criminal de delitos informáticos e dá outras providências**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12737.htm. Acesso em: 26 mai. 2025.

BRASIL. Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013. **Institui o Estatuto da Juventude**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 6 ago. 2013. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12852.htm. Acesso em: 14 set. 2025.

BRASIL. Lei nº 12.965, de 23 de abril de 2014. **Estabelece princípios, garantias, direitos e deveres para o uso da Internet no Brasil**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l12965.htm. Acesso em: 26 mai. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.185, de 6 de novembro de 2015. **Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (bullying)**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 9 nov. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13185.htm. Acesso em: 14 set. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.642, de 3 de abril de 2018. **Altera a Lei nº 10.446, de 8 de maio de 2002, para estabelecer a competência da Polícia Federal para investigar crimes que envolvam a divulgação de conteúdo misógino na internet**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/l13642.htm. Acesso em: 26 mai. 2025.

BRASIL. Lei nº 14.811, de 12 de janeiro de 2024. **Institui medidas de proteção à criança e ao adolescente contra a violência nos estabelecimentos educacionais ou similares, prevê a Política Nacional de Prevenção e Combate ao Abuso e Exploração Sexual da Criança e do Adolescente, e altera o Código Penal e outras leis**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/l14811.htm. Acesso em: 26 mai. 2025.

BRASIL. Lei nº 15.123, de 24 de abril de 2025. **Altera o art. 147-B do Código Penal para estabelecer causa de aumento de pena no crime de violência psicológica contra a mulher quando praticado com o uso de inteligência artificial ou de recurso tecnológico que altere imagem ou som da vítima**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 25 abr. 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/Lei/L15123.htm. Acesso em: 26 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Participação social. **Ataques às escolas no Brasil: análise do fenômeno e recomendações para a ação governamental**. Relatório. 2023. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/acao-a-informacao/participacao-social/grupos-de-trabalho/prevencao-e-enfrentamento-da-violencia-nas-escolas/resultados>>. Acesso em 04 abr. 2024.

BRASIL. **ObservaDH – Observatório Nacional Dos Direitos Humanos**. Plataforma virtual vinculada ao Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania (MDHC), com informações estratégicas e indicadores sobre a situação dos direitos humanos no Brasil. Disponível em: <<https://observadh.mdh.gov.br/>>. Acesso em: 9 set. 2025.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos temas transversais. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 2 mar. 2025.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Recurso Extraordinário nº 1.037.396**, Rel. Min. Dias Toffoli, Tribunal Pleno, julgado em 28 jun. 2023. Diário da Justiça Eletrônico, Brasília, DF, n. 164, 3 ago. 2023. Tema 987 da Repercussão Geral. Disponível em: <http://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=5182759>. Acesso em: 14 set. 2025.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Recurso Extraordinário nº 1.057.258**, Rel. Min. Luiz Fux, Tribunal Pleno, julgado em 28 jun. 2023. Diário da Justiça Eletrônico, Brasília, DF, n. 164, 3 ago. 2023. Tema 533 da Repercussão Geral. Disponível em: <http://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=5405400>. Acesso em: 14 set. 2025.

BUTLER, Judith (1997). **Discurso de ódio**: uma política do performativo. Traduzido por Roberta Fabbri Viscardi. São Paulo: Editora Unesp Digital, 2021.

BUTLER, Judith. Os atos performativos e a constituição do gênero: um ensaio sobre fenomenologia e teoria feminista. Trad. Jamille Pinheiro Dias. **Caderno de leituras**, n. 78, 1988. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7513304/mod_resource/content/1/caderno_de_leituras_n.78-final.pdf>. Acesso em 04 abr. 2024.

BUTLER, Judith (1990). **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. São Paulo: Editora José Olympio, 2018.

BUTLER, Judith. **The force of nonviolence**: An ethico-political bind. 2022.

BUTLER, Judith (2004). **Vida precária: os poderes do luto e da violência**. Autêntica Business, 2019.

CAMPENHOUDT, Luc Van; QUIVY, Raymond. **Manual de investigação em ciências sociais**. Gradiva Publicações, 2008.

CARDOSO, Luís; BRUNO, Ana Catarina. Cyberculture and hate speech: a case study about the policies against hate speech lead by the Council of Europe. **European Journal of Social Sciences Studies**, v. 6, n. 6, 2021. DOI: 10.46827/ejsss.v6i6.1128. Disponível em: <http://oapub.org/soc/index.php/EJSSS> . Acesso em: 24 ago. 2025.

CASTELLS, Manuel. **Redes de indignação e esperança**: movimentos sociais na era da internet. Tradução Carlos Alberto Medeiros. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

COHEN, Stanley. **Folk devils and moral panics**. Routledge, 2011.

CONNELL, Raewyn. **Gender in World Perspective**. Polity, 2009.

CONNELL, Raewyn. **Gênero em termos reais**. São Paulo: nVersos, 2016.

CONNELL, Raewyn. **Masculinities**. Routledge, 2005.

DEMO, Pedro. **A força sem força do melhor argumento**: ensaio sobre “novas epistemologias virtuais”. Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), 2010.

DEMO, Pedro. **Pobreza política (pobreza humana)**. São Paulo, 2010.

DEMO, Pedro. 2017. **Vítima de Aula** – Algumas razões por que não se aprende na escola brasileira. Governo do MS, Secretaria de Estado da Educação – SED, Campo Grande.

EXPRESSO. **Grupo do jovem detido por massacre em escola do Brasil preparava homicídio de mendigo filmado em direto**. Expresso, 3 maio. 2024. 2024a. Disponível em: <https://expresso.pt/sociedade/seguranca/2024-05-03-grupo-do-jovem-detido-por-massacre-em-escola-do-brasil-preparava-homicidio-de-mendigo-filmado-em-direto-8edfb55d>. Acesso em: 12 ago. 2025.

EXPRESSO. **Ministério Público abre inquérito tutelar educativo a aluno que esfaqueou colegas em escola de Azambuja.** Expresso, 18 set. 2024. 2024b. Disponível em: <https://expresso.pt/sociedade/2024-09-18-ministerio-publico-abre-inquerito-tutelar-educativo-a-aluno-que-esfaqueou-colegas-em-escola-de-azambuja-0631cec7>. Acesso em: 12 ago. 2025.

EXPRESSO. **O jovem português “Mikazz” era “o deus” de um grupo online que promoveu massacres em escolas no Brasil e fez apologia do nazismo.** Expresso, 3 jun. 2025. Disponível em: <https://expresso.pt/sociedade/justica/2025-06-03-o-jovem-portugues-mikazz-era-o-deus-de-um-grupo-online-que-promoveu-massacres-em-escolas-no-brasil-e-fez-apologia-do-nazismo-77a1ef2e>. Acesso em: 12 ago. 2025.

EXPRESSO. **“Parecia um filme de terror, com ambulâncias, pais aos gritos e crianças a chorar”: o esfaqueamento de seis alunos numa escola na Azambuja.** Expresso, 17 set. 2024. 2024c. Disponível em: <https://expresso.pt/sociedade/2024-09-17-parecia-um-filme-de-terror-com-ambulancias-pais-aos-gritos-e-criancas-a-chorar-o-esfaqueamento-de-seis-alunos-numa-escola-na-azambuja-00d1bf54>. Acesso em: 12 ago. 2025.

EXPRESSO. **Prisão preventiva para jovem suspeito de homicídio e incitamento ao ódio no Brasil.** Expresso, 3 maio. 2024. 2024d. Disponível em: <https://expresso.pt/sociedade/justica/2024-05-03-prisao-preventiva-para-jovem-suspeito-de-homicidio-e-incitamento-ao-odio-no-brasil-5cc4a0c6>. Acesso em: 12 ago. 2025.

EXPRESSO. **Rapaz que esfaqueou seis colegas na Azambuja pesquisava sites nazis.** Expresso, 19 set. 2024. 2024e. Disponível em: <https://expresso.pt/sociedade/2024-09-19-rapaz-que-esfaqueou-seis-colegas-na-azambuja-pesquisava-sites-nazis-bee87314>. Acesso em: 12 ago. 2025.

FARRELL, Tracie et al. **Exploring Misogyny across the Manosphere in Reddit.** [s. l.], 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1145/3292522.3326045>. Acesso em: 15 jun. 2025.

FITZGERALD, Kelly C. **Mapping the manosphere: A social network analysis of the manosphere on Reddit.** 2020. Dissertação de Mestrado. Monterey, CA; Naval Postgraduate School. Disponível em: <https://apps.dtic.mil/sti/citations/AD1126891>. Acesso em: 06 jun. 2025.

FONTANESI, Lilybeth et al. What does it take to make an incel: the role of paranoid thinking, depression, anxiety, and attachment patterns. **Depression and Anxiety**, v. 2024, n. 1, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1155/2024/5512878>. Acesso em: 15 jun. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

G1. **Adolescente do CE é investigado por integrar grupo que organizou ataque a escola com morte de aluna em SP.** G1, Ceará, 17 jul. 2024. 2024a. Disponível em: <https://g1.globo.com/ce/ceara/noticia/2024/07/17/adolescente-do-ce-e-investigado-por-integrar-grupo-que-organizou-ataque-a-escola-com-morte-de-aluna-em-sp.ghtml>. Acesso em: 21 ago. 2025.

G1. **Adolescente investigado por ataque armado em escola de São Paulo é apreendido em Oriximiná, no PA.** G1, Santarém, 18 abr. 2024. 2024b. Disponível em: <https://g1.globo.com/pa/santarem-regiao/noticia/2024/04/18/adolescente-investigado-por-ataque-armado-em-escola-de-sao-paulo-e-apreendido-em-oriximina-no-pa.ghtml>. Acesso em: 21 ago. 2025.

G1. **Após 1 ano, MP investiga grupo criminoso suspeito de idealizar, estimular e comemorar massacre de Suzano na deep web.** São Paulo, 13 mar. 2020. 2020a. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2020/03/13/apos-1-ano-mp-investiga-grupo-crimin>

oso-suspeito-de-idealizar-estimular-e-comemorar-massacre-de-suzano-na-deep-web.ghtml.
Acesso em: 11 ago. 2025.

G1. **Após ataque com morte, aulas em escola da Zona Leste de SP retomam com atividades de acolhimento, psicólogos e vigilante.** G1, São Paulo, 6 nov. 2023. 2023a.

Disponível em:

<https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2023/11/06/apos-ataque-com-morte-aulas-em-escola-da-zona-leste-de-sp-retomam-com-atividades-de-acolhimento-psicologos-e-vigilante.ghtml>.

Acesso em: 21 ago. 2025.

G1. **Após massacre na escola, professor Raul Brasil, Suzano, recebe unidade do Centro de Referência e Apoio à Vítima (CRAVI).** Mogi das Cruzes e Suzano, 28 jan. 2020b.

Disponível em:

<https://g1.globo.com/sp/mogi-das-cruzes-suzano/noticia/2020/01/28/apos-massacre-na-escola-professor-raul-brasil-suzano-recebe-unidade-do-centro-de-referencia-e-apoio-a-vitima-cravi.ghtml>.

Acesso em: 11 ago. 2025.

G1. **Atirador preferia matar meninas e disparava "sem pena", diz aluno sobrevivente da tragédia no Rio.** G1, 2011. Disponível em:

<https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2011/04/07/atirador-preferia-matar-meninas-e-atirava-sem-do-diz-aluno-sobrevivente-da-tragedia-no-rio.htm>, acesso em 01 dez. 2023.

G1. **CRAVI de Suzano ajuda no tratamento a vítimas da violência da região, inclusive do massacre da Raul Brasil.** Mogi das Cruzes e Suzano, 19 fev. 2020c. Disponível em:

<https://g1.globo.com/sp/mogi-das-cruzes-suzano/noticia/2020/02/19/cravi-de-suzano-ajuda-no-tratamento-a-vitimas-da-violencia-da-regiao-inclusive-do-massacre-da-raul-brasil.ghtml>.

Acesso em: 11 ago. 2025.

G1. **Cronologia: massacre em Suzano.** Mogi das Cruzes e Suzano, 13 mar. 2019a.

Disponível em:

<https://g1.globo.com/sp/mogi-das-cruzes-suzano/noticia/2019/03/13/cronologia-massacre-em-suzano.ghtml>. Acesso em: 11 ago. 2025.

G1. **Polícia apreende menor suspeito de ajudar a planejar massacre à escola em Suzano.** Mogi das Cruzes e Suzano, 19 mar. 2019b. Disponível em:

<https://g1.globo.com/sp/mogi-das-cruzes-suzano/noticia/2019/03/19/policia-apreende-menor-suspeito-de-ajudar-a-planejar-massacre-a-escola-em-suzano.ghtml>. Acesso em: 11 ago. 2025.

G1. **Polícia apura se ataque a escola na Zona Leste de SP teve participação de mais pessoas.** G1, São Paulo, 23 out. 2023. 2023b. Disponível em:

<https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2023/10/23/policia-apura-se-ataque-a-escola-na-zona-leste-de-sp-teve-participacao-de-mais-pessoas.ghtml>. Acesso em: 21 ago. 2025.

G1. **Polícia indícia pai de adolescente que atirou dentro de escola da Zona Leste de SP.**

G1, São Paulo, 26 out. 2023. 2023c. Disponível em:

<https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2023/10/26/policia-indicia-pai-de-adolescente-que-atirou-dentro-de-escola-da-zona-leste-de-sp.ghtml>. Acesso em: 21 ago. 2025.

G1. **Trio preso por envolvimento no massacre da Escola Raul Brasil em Suzano deixa presídio em Tremembé.** Vale do Paraíba – SP, 13 fev. 2020d. Disponível em:

<https://g1.globo.com/sp/vale-do-paraiba-regiao/noticia/2020/02/13/trio-presos-por-envolvimento-no-massacre-da-escola-raul-brasil-em-suzano-deixa-presidio-em-tremembe.ghtml>. Acesso em: 11 ago. 2025.

Acesso em: 11 ago. 2025.

G1. **Um ano após massacre em Suzano, professor e sindicato afirmam que governo do Estado não cumpriu todas as promessas.** Mogi das Cruzes e Suzano, 14 mar. 2020. 2020e.

Disponível em:

<https://g1.globo.com/sp/mogi-das-cruzes-suzano/noticia/2020/03/14/aluna-professor-e-sindicato-afirmam-que-governo-do-estado-nao-cumpriu-todas-as-promessas-apos-massacre-na-escola-raul-brasil-em-suzano.ghtml>. Acesso em: 11 ago. 2025.

GERCHMANN, Augusta; ANTUNES, Cesar Augusto. O suicídio na era do espetáculo: a respeito dos massacres nas escolas. **Revista Brasileira de Psicanálise**, v. 53, n. 4, p. 103-116, 2019.

GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. São Paulo: Atlas, 1991.

GING, Debbie. Alphas, Betas, and Incels: Theorizing the Masculinities of the Manosphere. **Men and Masculinities**, v. 1, p. 20, 2017. Disponível em: <<https://xyonline.net/sites/xyonline.net/files/2018-11/Ging%2C%20Alphas%2C%20Betas%2C%20and%20Incels%202017.pdf>>. Acesso em: 9 set. 2025.

GOFFMAN, Erving. **Os enquadramentos da experiência social**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2012.

HALPIN, Michael et al. When Help Is Harm: Health, Lookism and Self-Improvement in the Manosphere. **Sociology of Health & Illness**, v. 47, n. 3, p. e70015, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/1467-9566.70015>. Acesso em: 15 ago. 2025.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, v. 2, 2013.

LE BRETON, David. **Uma breve história da adolescência**. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2017.

LETA, Thamine. **Leia a íntegra da carta do atirador que invadiu escola no RJ**. G1, 2011. Disponível em: <http://g1.globo.com/Tragedia-em-Realengo/noticia/2011/04/leia-trecho-da-carta-do-atirador-que-invadiu-escola-no-rj.html>. Acesso em 01 dez. 2023.

LÉVY, Pierre (1997). **Cibercultura**. Editora 34, 2010.

LIRA, Natan. **Justiça decide manter internação de menor apontado como 'mentor intelectual' do massacre em Suzano**. G1, 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/mogi-das-cruzes-suzano/noticia/2019/05/03/justica-decide-manter-internacao-de-menor-apontado-como-mentor-intelectual-do-massacre-em-suzano.ghtml>, acesso em 02 dez. 2023.

LORENZI, Sabrina. **‘Sentimento foi de ódio’, diz coveiro que enterrou corpo**. Último Segundo, IG, 2011. Disponível em: <https://ultimosegundo.ig.com.br/brasil/rj/sentimento-foi-de-odio-diz-coveiro-que-enterrou-corpo/n1300094684629.html>. Acesso em 01 dez. 2023.

LOURO, Guacira Lopes. Corpo, escola e identidade. **Educação & realidade**. Porto Alegre. Vol. 25, n. 2 (jul./dez. 2000), p. 59-76, 2000.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. Petrópolis, Brasil: Vozes, 1997.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. Fundamentos de metodologia científica. Atlas, 2003.

MARTINS, Ana Paula Antunes. **Corporificação e visões de mundo da política feminista e de mulheres na contemporaneidade: diálogos, imagens e discursos sobre marchas de mulheres (2012–2017)**. 2018.

MARTINS, Ana Paula Antunes. O tratamento legal à violência contra as mulheres em perspectiva comparada: análise das exposições de motivos das legislações brasileira e espanhola. In: Leonel Severo Rocha; Thais Janaina Wenczenovicz; Enzo Bello. (Org.). **Sociologia, antropologia e cultura jurídicas**. 1ed. Florianópolis: CONPEDI, 2014, v. , p. 449-468.

MARWICK, Alice E.; CAPLAN, Robyn. Drinking male tears: Language, the manosphere, and networked harassment. **Feminist media studies**, v. 18, n. 4, p. 543-559, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/14680777.2018.1450568>. Acesso em: 15 jun. 2025.

MENDONÇA, Ricardo Fabrino; SIMÕES, Paula Guimarães. Enquadramento: diferentes operacionalizações analíticas de um conceito. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 27, p. 187-201, 2012. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/ptZ9Qp9Qn7n7PdZDJZZXv3L/?lang=pt>. Acesso em: 13 jul. 2025.

MISKOLCI, Richard. Pânicos morais e controle social: reflexões sobre o casamento gay. **Cadernos pagu**, p. 101-128, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cpa/a/tWFyRWkCdWv4Tgs8Q6hps5r/>. Acesso em 04 abr. 2024.

O GLOBO. **Arma usada por adolescente em ataque a escola estadual de Sapopemba estava irregular**. O Globo, São Paulo, 25 out. 2023. 2023a. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/sao-paulo/noticia/2023/10/25/arma-usada-por-adolescente-em-ataque-a-escola-estadual-de-sapopemba-estava-irregular.ghtml>. Acesso em: 21 ago. 2025.

O GLOBO. **Ataque a escola pública deixa 3 feridos em São Paulo**. O Globo, São Paulo, 23 out. 2023. 2023b. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/sao-paulo/noticia/2023/10/23/ataque-a-escola-publica-deixa-3-feridos-em-sao-paulo.ghtml>. Acesso em: 21 ago. 2025.

O GLOBO. **Ataques a tiros evidenciam falhas na formação emocional de jovens, dizem educadoras**. Por Paula Ferreira. Rio de Janeiro, 13 mar. 2019 (atualizado em 13 mar. 2019). 2019d. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/apos-massacre-em-suzano-odio-prospera-nas-grandes-redes-sociais-23531319>. Acesso em: 11 ago. 2025.

O GLOBO. **Após massacre em Suzano, ódio prospera nas grandes redes sociais**. Rio de Janeiro, 16 mar. 2019. 2019c. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/educacao/ataques-tiros-evidenciam-falhas-na-formacao-emocional-de-jovens-dizem-educadoras-23518183>. Acesso em: 11 ago. 2025.

O GLOBO. **“Ele sempre gostou dessas coisas de nazismo, gótico”, diz mãe de atirador**. Por Cleide Carvalho. Rio de Janeiro, 14 mar. 2019 (atualizada em 14 mar. 2019). 2019a. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/politica/ele-sempre-gostou-dessa-coisas-de-nazismo-gotico-diz-mae-de-atirador-23522945>. Acesso em: 11 ago. 2025.

O GLOBO. **“Foi muito doloroso ver como ceifaram vidas”, conta professora que sobreviveu ao massacre de Suzano**. Por Hellen Guimarães. Rio de Janeiro, 16 mar. 2019 (atualizada em 18 mar. 2019). 2019b. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/epoca/foi-muito-doloroso-ver-como-ceifaram-vidas-conta-professor-a-que-sobreviveu-ao-massacre-de-suzano-23527074>. Acesso em: 11 ago. 2025.

O GLOBO. **Frequentadores de fóruns extremistas na internet comemoram ataque em Suzano**. Rio de Janeiro, 15 mar. 2019. 2019e. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/politica/frequentadores-de-foruns-extremistas-na-internet-comemoram-ataque-em-suzano-23522564>. Acesso em: 11 ago. 2025.

O GLOBO. **Lula lamenta ataque a escola em São Paulo e afirma que não é possível normalizar acesso de jovens a armas**. O Globo, Brasília, 23 out. 2023. 2023c. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/noticia/2023/10/23/lula-lamenta-ataque-a-escola-em-sao-paulo-e-afirma-que-nao-e-possivel-normalizar-acesso-de-jovens-a-armas.ghtml>. Acesso em: 21 ago. 2025.

O GLOBO. **Videogames viraram 'bode expiatório' de massacres, dizem especialistas**. Por Renato Grandelle e Helena Borges. Rio de Janeiro, 15 mar. 2019 (atualizado em 15 mar. 2019). 2019f. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/videogames-viraram-bode-expiatorio-de-massacres-dizem-especialistas-23523787>. Acesso em: 11 ago. 2025.

OBSERVATÓRIO NACIONAL DE DIREITOS HUMANOS. **ObservaDH**. Disponível em: <https://observadh.mdh.gov.br/>. Acesso em: 24 maio 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal Dos Direitos Humanos (DUDH)**. Assembleia Geral das Nações Unidas, 1948. Disponível em: <https://www.un.org/en/about-us/universal-declaration-of-human-rights>. Acesso em: 19 mai. 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Orientações internacionais para o enfrentamento da violência baseada em gênero nas escolas**. 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Transformando nosso mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável**. 2015. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/91863-agenda-2030-para-o-desenvolvimento-sustentavel>. Acesso em 16 de maio de 2024.

POLAND, Bailey. The Many Faces of Cybersexism: why misogyny flourishes online. IN: **Harassment, Abuse and Violence Online**. Lincoln: Potomac Books, 2016.

PORTUGAL. ASSOCIAÇÃO PORTUGUESA DE APOIO À VÍTIMA (APAV). **Linha Internet Segura**. Lisboa: APAV, [s.d.]. Disponível em: <https://www.internetsegura.pt>. Acesso em: 14 set. 2025.

PAN, Zhongdang. Framing of the News. **The International Encyclopedia of Communication**, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1002/9781405186407.wbiecf040>. Acesso em: 30 jan. 2025.

PORTUGAL. **Constituição da República Portuguesa: VII Revisão Constitucional (2005)**. Lisboa: Assembleia da República, 1976. Disponível em: <https://diariodarepublica.pt/dr/legislacao-consolidada/decreto-aprovacao-constituicao/1976-34520775-43894075>. Acesso em: 14 mar. 2025.

PORTUGAL. Decreto-Lei n.º 259/2000, de 17 de outubro de 2000. **Regulamenta a Lei n.º 120/99, fixando condições de promoção da educação sexual e planeamento familiar nos estabelecimentos de ensino e saúde**. Diário da República, n.º 240, Série I-A, de 17 out. 2000. Disponível em: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/259-2000-532461>. Acesso em: 14 jul. 2025.

PORTUGAL. Decreto-Lei n.º 400/82, de 23 de setembro. **Aprova o Código Penal**. Diário da República, Lisboa, 23 set. 1982. Disponível em: <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/400-1982-344618>. Acesso em: 23 mar. 2025.

PORTUGAL. Despacho n.º 8927, de 10 de outubro de 2017. **Aprovação do Regulamento do Programa Escola Segura**. Disponível em: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/8927-2017-108275627>. Acesso em 14 set. 2024.

PORTUGAL. Despacho n.º 7247/2019, de 12 de agosto. **Estabelece as medidas administrativas para implementação do previsto no n.º 1 do artigo 12.º da Lei n.º 38/2018, de 7 de agosto**. Diário da República, série II, n.º 159, p. 10920–10922, 12 ago. 2019. Disponível em: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/7247-2019-123962165>. Acesso em: 14 jul. 2025.

PORTUGAL. Lei n.º 3/84, de 24 de março de 1984. **Educação sexual e planeamento familiar**. Diário da República, n.º 71, Série I, de 24 mar. 1984. Disponível em: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/3-1984-661903>. Acesso em: 14 jul. 2025.

PORTUGAL. Lei n.º 60/2009, de 6 de agosto. **Estabelece o regime de aplicação da educação sexual no meio escolar**. Diário da República, n.º 151, Série I, pp. 5097–5098, 6 ago. 2009. Disponível em: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/60-2009-494016>. Acesso em: 14 jul. 2025.

PORTUGAL. Lei n.º 120/99, de 11 de agosto de 1999. **Reforça as garantias do direito à saúde reprodutiva**. Diário da República, n.º 186, Série I-A, de 11 ago. 1999. Disponível em: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/120-1999-423065>. Acesso em: 14 jul. 2025.

PORTUGAL. Lei n.º 38/2018, de 7 de agosto. **Direito à autodeterminação da identidade de género e expressão de género e à proteção das características sexuais de cada pessoa.** Diário da República, n.º 151, Série I, p. 3922–3924, 7 ago. 2018. Disponível em: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/38-2018-115933863>. Acesso em: 14 jul. 2025.

PORTUGAL. Portaria n.º 196-A/2010, de 9 de abril. **Regulamenta a Lei n.º 60/2009, de 6 de Agosto, que estabelece o regime de aplicação da educação sexual em meio escolar.** Diário da República, n.º 69, Suplemento, Série I, p. 1170-(2 a 4), 9 abr. 2010. Disponível em: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/portaria/196-a-2010-388625>. Acesso em: 14 jul. 2025.

PÚBLICO. **Detido jovem de 17 anos suspeito; incentivou homicídio através de plataforma Discord.** Público, 2 maio. 2024. 2024a. Disponível em: <https://www.publico.pt/2024/05/02/sociedade/noticia/detido-jovem-17-anos-suspeito-incentivado-homicidio-atraves-plataforma-discord-2089042>. Acesso em: 9 ago. 2025.

PÚBLICO. **Escola de Azambuja reabriu após aluno atacar colegas; cerca de 130 crianças não compareceram.** Público, 18 set. 2024. 2024b. Disponível em: <https://www.publico.pt/2024/09/18/sociedade/noticia/escola-azambuja-reabriu-apos-aluno-atacar-colegas-cerca-130-criancas-nao-compareceram-2104563>. Acesso em: 9 ago. 2025.

PÚBLICO. **Cinco alunos e um adulto esfaqueados em escola da Azambuja; menina em estado grave.** Público, 17 set. 2024. 2024c. Disponível em: <https://www.publico.pt/2024/09/17/sociedade/noticia/cinco-alunos-adulto-esfaqueados-escola-azambuja-menina-estado-grave-2104435>. Acesso em: 9 ago. 2025.

PÚBLICO. **Jovem português suspeito de planejar ataques a escolas investigado em quatro inquéritos no Brasil.** Público, 21 maio. 2024. 2024d. Disponível em: <https://www.publico.pt/2024/05/21/sociedade/noticia/jovem-portugues-suspeito-planejar-ataques-escolas-investigado-quatro-inqueritos-brasil-2091305>. Acesso em: 9 ago. 2025.

REDE EX AEQUO – Associação de Jovens LGBT, IPDJ; Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género (CIG). **Relatório do Projeto Educação LGBTI 2019.** Lisboa: rede ex aequo / CIG, 2020. Disponível em: <https://www.cig.gov.pt/wp-content/uploads/2021/02/Relatorio-PE-LGBTI-2019.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2025.

RENSTRÖM, Emma A.; BÄCK, Hanna. Manfluencers and young men’s misogynistic attitudes: The role of perceived threats to men’s status. **Sex Roles**, v. 90, n. 12, p. 1787-1806, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s11199-024-01538-2>. Acesso em: 15 jun. 2025.

RINGROSE, Jessica. Digital feminist pedagogy and post-truth misogyny. **Teaching in Higher Education**, v. 23, n. 5, p. 647-656, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/13562517.2018.1467162>. Acesso em: 17 jun. 2025.

RODRIGUES, M. A. F. No submundo do terror e da conspiração no Telegram: a construção estilística do discurso de membros-integrantes da organização Dogolachan. **Revista Heterotópica**, [S. l.], v. 5, n. 1, p. 199–229, 2023. DOI: 10.14393/HTP-v5n1-2023-68020. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/RevistaHeterotopica/article/view/68020>. Acesso em: 3 dez. 2023.

SAFERNET BRASIL. **Denúncias de crimes de discurso de ódio e de imagens de abuso sexual infantil na internet.** Disponível em: <https://new.safernet.org.br/content/denuncias-de-crimes-de-discurso-de-odio-e-de-imagens-de-abuso-sexual-infantil-na-internet>. Acesso em: 24 maio 2025.

SILVA, Elder Luan dos Santos. Pânico moral e as questões de género e sexualidade na BNCC. **História, histórias**, v. 8, n. 16, p. 143-169, 2020.

SANTINI, R. Marie; SALLES, Débora; BELIN, Luciane L; BELISÁRIO, Adriano; MATTOS, Bruno; MEDEIROS, Stéphanie G.; MELLO, Danielle; GRAEL, Felipe; SEADE, Renata; BORGES, Amanda; MURAKAMI, Lucas; CARDOSO, Rafael; DAU, Erick; LOUREIRO, Felipe; YONESHIGUE, Bernardo; CARMO, Vitor do; MAIA, Felipe.

“Aprenda a evitar ‘esse tipo’ de mulher”: estratégias discursivas e monetização da misoginia no YouTube. Rio de Janeiro: NetLab – Laboratório de Estudos de Internet e Redes Sociais, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Publicado em Dezembro de 2024.

SANTOS, Sílvio; AMARAL, Inês; SIMÕES, Rita Basílio. Hate speech in social media: perceptions and attitudes of higher education students in Portugal. In: **Proceedings of INTED 2020 Conference 2nd-4th March 2020**. IATED, 2020. p. 5681-5686. Disponível em: <https://eg-fr.uc.pt/handle/10316/88934>. Acesso em: 18 ago. 2025.

SATURNO, Ares. **Marcelo Mello, conhecido por disseminar ódio na Internet, é preso pela PF**. Terra, Canaltech, 2018. Disponível em: <https://www.terra.com.br/noticias/tecnologia/canaltech/marcelo-mello-conhecido-por-disseminar-odio-na-internet-e-presos-pela-pf,79d714883af8467c94f5053b73868f36sv89erw9.html>. Acesso em 01. dez 2023.

SCHEUFELE, Bertram. Frames, schemata, and news reporting. **Communications**, [S. l.], v. 31, n. 1, p. 65, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1515/commun.2006.005>. Acesso em: jun. 2025.

SCHNEIDER, Sergio; SCHIMITT, Cláudia Job. O uso do método comparativo nas Ciências Sociais. **Cadernos de Sociologia**, Porto Alegre, v. 9, p. 49-87, 1998. Disponível em: <<https://elizabethruano.com/wp-content/uploads/2018/08/schneider-schmitt-1998-o-uso-do-metodo-comparativo-nas-ciencias-sociais.pdf>>. Acesso em: 13 set. 2024.

SEVERO, Mirlene Fátima Simões Wexell. **Os movimentos sociais de juventude e os direitos dos jovens no Brasil**. 2006. 219 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2006.

SILVA, Sergio Gomes da. A crise da masculinidade: uma crítica à identidade de gênero e à literatura masculinista. **Psicologia: ciência e profissão**, v. 26, p. 118-131, 2006. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/pcp/a/hvgrgfhvbYX4tpGHHYXdWks/>>. Acesso em 04 abr. 2024.

SIQUEIRA, Felipe. GUIMARÃES, Caíque. **Em fórum extremista, atiradores pediram 'dicas' para atacar escola**. R7, 2019. Disponível em: <https://noticias.r7.com/sao-paulo/em-forum-extremista-atiradores-pediram-dicas-para-atacar-escola-13032019>, acesso em 01 dez. 2023.

SMITH, Greg. **Erving Goffman**. London: Routledge, 2006.

SOUSA, Janara; RODRIGUEZ ÁVILA, Nuria. El ciclo de la violencia en línea contra mujeres en Brasil. **Chasqui: Revista Latinoamericana de Comunicación**, 2023, 153: 117-131. Disponível em: <<https://doi.org/10.16921/chasqui.v1i153.4815>>. Acesso em 03 abr. 2024.

SOUSA, Janara et al. O Ambiente Regulatório Brasileiro de Enfrentamento à Violência Online de Gênero. **Revista Latinoamericana de Ciencias de la Comunicación**, v. 16, n. 30, 2019. Disponível em: <<https://revista.pubalaic.org/index.php/alaic/article/view/530>>. Acesso em 15 jul. 2024.

SOUSA, Janara. Violência Online no Brasil: cenário e perspectivas. **Razón y Palabra**, v. 25, n. 111, 2021. Disponível em: <<https://revistarazonypalabra.org/index.php/ryp/article/view/1781>>. Acesso em: 09 set. 2025.

Suzano recebe centro de apoio à vítima quase um ano após massacre. R7, 2020. Disponível em: <https://noticias.r7.com/sao-paulo/suzano-recebe-centro-de-apoio-a-vitima-quase-um-ano-apos-massacre-28012020>, acesso em 01 dez. 2023.

TAYLOR, Jim. **The woman who founded the 'incel' movement**. BBC, 2018. Disponível em: <https://www.bbc.com/news/world-us-canada-45284455>. Acesso em 01 dez 2023.

THORBURN, Joshua. Exiting the manosphere. A gendered analysis of radicalization, diversion and deradicalization narratives from r/IncelExit and r/ExRedPill. **Studies in**

Conflict & Terrorism, p. 1-25, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/1057610x.2023.2244192>. Acesso em: 17 jun. 2025.

UNESCO. **Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos**. Jomtien, 1990. UNESCO; UNICEF; Banco Mundial; PNUD. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000184256>. Acesso em: 23 mai. 2025.

UNESCO. **Violência escolar e bullying**: relatório sobre a situação mundial. Brasília. UNESCO, 2019. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000368092>. Acesso em: 7 out. 2023.

UNESCO. **Direito à educação em sexualidade e relações de gênero no cenário educacional brasileiro**. Brasília. UNESCO, 2023. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000384680>. Acesso em: 16 jun. 2025.

UNESCO. **Sexuality education in Europe**: a reference guide to policies and practices. Genebra: UNESCO, 2020. Disponível em: <https://healtheducationresources.unesco.org/library/documents/sexuality-education-europe-reference-guide-policies-and-practices>. Acesso em: 14 jul. 2025.

UNIÃO EUROPEIA. **Regulamento (UE) 2022/2065 do Parlamento Europeu e do Conselho, de 19 de outubro de 2022, relativo a um mercado único dos serviços digitais (Digital Services Act)**. Jornal Oficial da União Europeia, Bruxelas, L 277/1, 27 out. 2022. Disponível em: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/?uri=CELEX%3A32022R2065>. Acesso em: 8 jul. 2025.

VALENTE, Bianor; BRANCO, Daniela; SILVA, Maria João. A formação em Educação Sexual de Educadores/as de Infância e Docentes do 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico em Portugal. **Enseñanza de las ciencias**, n. Extra, p. 2243-2248, 2017. Disponível em: <<https://www.raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/337521>>. Acesso em 27 ago. 2025.

VALLE, Firuzeh Shokooh. Turning fear into pleasure: feminist resistance against online violence in the Global South. **Feminist Media Studies**, vol. 21, n. 4, p. 621, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/14680777.2020.1749692>. Acesso em: 17 jun. 2025.

VAZQUEZ, Rafael. **Em seis meses, 2023 já é o ano com mais ataques em escolas, diz Instituto Sou da Paz**. VALOR, 2023. Disponível em: <https://valor.globo.com/brasil/noticia/2023/06/19/em-seis-meses-2023-j-o-ano-com-mais-ataques-em-escolas-diz-instituto-sou-da-paz.ghtml>. Acesso em 01 dez. 2023.

VIANA, José. HISING, Ederson. **Homem é condenado a 41 anos de prisão por crimes como racismo, terrorismo e divulgação de pedofilia na internet**. G1, 2018. Disponível em: <https://g1.globo.com/pr/parana/noticia/2018/12/19/homem-e-condenado-a-41-anos-de-prisao-por-crimes-como-racismo-terrorismo-e-divulgacao-de-pedofilia-na-internet.ghtml>. Acesso em 01 dez. 2023.

VOKS, Douglas Josiel. Discursos sobre a masculinidade: o “novo homem” na revista Playboy. **Mneme-Revista de Humanidades**, v. 18, n. 40, p. 91-110, 2017. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/mneme/article/view/12204>>. Acesso em 04 abr. 2024.

WINNICOTT, D. W. 1963. **O Ambiente e os Processos de Maturação**. Porto Alegre: Artes Médicas. 2005.

WINNICOTT, D. W. 1964. **Explorações Psicanalíticas**. Porto Alegre: Artes Médicas. 1994.

WINNICOTT, D. W. 1969. **O Brincar e a Realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1971.

YOUNG JR, Alford A. New life for an old concept: frame analysis and the reinvigoration of studies in culture and poverty. **The Annals of the American Academy of Political and Social Science**, [S. l.], v. 629, n. 1, p. 53/74, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0002716209357145>. Acesso em: 12 jun. 2025.

ZAKLAMA, Sarah. Exploring the foundations of media framing theory. **European Modern Studies Journal**, [S. l.], v. 9, n. 1, p. 75, 2025. Disponível em: [https://doi.org/10.59573/emsj.9\(1\).2025.7](https://doi.org/10.59573/emsj.9(1).2025.7). Acesso em: 5 maio 2025.